

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA-FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

LA EVALUACIÓN COMO HORIZONTE DE SENTIDO PARA LA ENSEÑANZA

Autora

PIEDAD RESTREPO CASTRO

Asesora

Amparo Holguín Higueta

Mg. En Educación

Doctorante en Filosofía

Medellín

30 de octubre de 2015

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN

RESUMEN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
2. JUSTIFICACIÓN.....	7
3. OBJETIVOS.....	11
General.....	11
Específicos.....	11
4. MARCO REFERENCIAL.....	11
4.1 Ámbito Internacional.....	11
4.2 Ámbito nacional.....	14
4.3 Ámbito Institucional.....	15
4.4 Ámbito del programa de Derecho.....	17
5. MARCO CONCEPTUAL.....	22
5.1 Evaluación.....	22
5.2 Evaluación Formativa en la universidad.....	27
5.3 Enseñanza y Educación.....	28
6. MARCO TEÓRICO.....	34
6.1 La evaluación: una aproximación histórica.....	34
6.1.1 Primer periodo: antigüedad hasta comienzos del siglo XVII.....	35
6.1.2 Segundo periodo: Medios del siglo XVII a principios del siglo XX.....	42
6.1.3 Tercer periodo: mediados del siglo XX a lo que va del siglo XXI.....	47
6.2 Evaluación formativa en la universidad.....	56
6.3 Evaluación Formativa y Formadora.....	59
6.4 Características de la evaluación formativa.....	61

6.5	Evaluar-enseñar-Educar: Un necesario ejercicio filosófico.....	65
6.5.1	Gadamer: hermenéutica y posibilidad de sentido.....	66
6.5.2	Gadamer y Vygotski: fundamentos comprensivos para la enseñanza y la evaluación.....	73
6.6	Enseñanza.....	74
6.6.1	Enseñanza en la universidad.....	79
6.6.2	Enseñanza del Derecho.....	92
7.	MARCO METODOLÓGICO.....	100
7.1	Cuadro categorial.....	100
7.2	Tipo de investigación.....	101
7.3	Técnicas – Instrumentos, población objeto, momentos.....	103
7.4	Análisis cuantitativo.....	105
7.5	Análisis cualitativo.....	128
7.5.1	Unidades de análisis.....	128
7.5.2	Categorías.....	136
7.5.3	Categorías emergentes.....	137
7.6	Discusión final.....	138
7.7	Conclusiones y Recomendaciones.....	150
	Referencias.....	156

Anexos

Soporte consentimiento informado

Consentimiento informado

Formato encuesta

Resumen

El presente trabajo responde a la investigación denominada: *La evaluación como horizonte de sentido para la enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia*, direccionado por una pregunta que indagaba acerca de las condiciones en que la evaluación orienta la enseñanza, seguida de un objetivo general centrado en la caracterización de la información, con el ánimo de dar respuesta a los objetivos específicos. Con estos últimos se accedió a la información relacionada con las percepciones que de la evaluación tenían docentes y estudiantes de esta dependencia, la caracterización de prácticas evaluativas referidas a la reorientación de la enseñanza, retroalimentación y participación del estudiantado.

Adherido a lo anterior, se construyó el marco teórico-conceptual, un análisis lógico-comprensivo que desembocó en las necesarias discusiones y conclusiones que, en conjunto, muestran la posibilidad de llegar a caracterizar la evaluación como horizonte de sentido para la enseñanza, y sus derivaciones formativas y formadoras para docentes y estudiantes de la dependencia escenario de este estudio.

Introducción

La evaluación como horizonte de sentido para la enseñanza es un intento de ejercicio hermenéutico, que busca la elaboración de tejidos entre los mundos de la evaluación y de la enseñanza. En ese orden, la evaluación, por sus funciones formativa y formadora se reconoce orientadora de la enseñanza, la cual, a su vez, en una acción de reciprocidad dialógica, posibilita la mutua resignificación cuyo resultado es un aprendizaje consciente. Así las cosas, la apertura de nuevas dimensiones de significado, ensancha el círculo hermenéutico de la conversación, lo que convoca a la reflexión sobre las consecuencias de la separación entre los momentos de enseñar, evaluar y aprender.

Esta mirada interpretativa, amplía las percepciones de la psicopedagogía a partir de su articulación intencionada con el mundo del pensamiento filosófico. Reconocerse actor en estos procesos, permite atribuir otros significados a la enseñanza que tiene como fundamento el ámbito de lo dialógico, del cual hace parte la evaluación, componente central de la didáctica, la misma que tiene como núcleo el proceso docente-educativo. Con este sustento, enseñanza y evaluación tienen como base la comprensión; término de amplio significado, en tanto abarca lo topológico, lo cognitivo y lo afectivo.

Justamente es la comprensión la que finalmente constituye el centro filosófico del presente trabajo, en tanto armoniza lo pedagógico y lo psicológico sin desconocer lo antropológico¹. Siguiendo a Hannah Arendt (1995), el ansia del pensar es el comprender. Comprender es pensar de una manera ampliada. Implica introducir, incorporar otros puntos de vista, condición necesaria para actuar con otros y así revisar los propios prejuicios. Comprender es pensar en solitario (muestra de autosuficiencia), unido a juzgar (evaluar críticamente en contexto), lo que conduce a la idea de pensar crítica y reflexivamente, sin

¹ Los vínculos señalados obedecen a que tanto en lo pedagógico como en psicológico, se halla una concurrencia de diversidades humanas y de culturas subyacentes a cada persona en el mundo escolar, o bien en el mundo social.

estar al margen de los otros. Pensar situado entre los otros, teniendo presente lo que piensan los otros y, de ser procedente, replantearse los pensamientos, que se han tenido como propios. Lo anterior, no para aceptar cualquier tipo de regla, modificar sin análisis los contenidos o adherirse a cualquier cosa, sino porque es necesario disponerse para resignificar la vida.

Y, es que los tiempos con sus transformaciones reclaman otras miradas y modos existenciales, de ahí la recurrencia a la filosofía como actitud de vida. Sus marchas y giros hacen abandonar la insistencia en la búsqueda de la verdad como certeza, en las dicotomías y las ideas absolutistas, para dar paso a enunciados interpretables, discutibles. No ata la razón como diosa autolegitimadora, eterna e inmutable, pues se entrecruzan discusiones de gran valía sobre la acción comunicativa localizada, la relevancia del lenguaje en la formación humana, los signos, la semántica, la sintaxis, la pragmática. Es posible concebir que el ser humano no está destinado, que es un ser en posibilidad, un *dasein* (diría Heidegger, 2009). El ser humano no se explica, se comprende, no es, se va construyendo y deconstruyendo en tanto ser en relación, asunto de vital trascendencia para el mundo psicopedagógico.

Ser en relación, a partir de esta, por y para la misma, propicia en la vida un drama no susceptible de contemplarse desde afuera, pues se es parte de la trama al estar involucrado en la conversación, en lo público. La vida se hace escenario en el que se presentan, identifican, resuelven y formulan los problemas, entre estos los atinentes a la enseñanza en vínculo con el aprendizaje y la evaluación. La enseñanza transcurre en lo público, donde se comprende, donde es factible conversar y develar lo propio del pensar lo ausente o invisible, en su articulación con los juicios particulares. A partir de allí se espera que emerjan alternativas para afrontar los fantasmas que en solitario a cada cual atormentan.

En lo teórico este trabajo se propone resaltar la importancia de la elucidación histórica de la evaluación y la enseñanza, como artefactos de las culturas occidentales, que han permeado la nuestra en particular, lo que, vinculado a algunos análisis psicopedagógicos y filosóficos, da pistas sobre la importancia de la comprensión, a través de la cual es posible pensar la acción psicopedagógica en la temática propuesta. En lo práctico, la interpretación fenomenológica

sobre los resultados cuantitativos y cualitativos de la información suministrada por estudiantes y docentes, ofrece una respuesta a la indagación respecto a la articulación de la evaluación con la enseñanza, en un escenario singular como es el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias políticas de la U. de A.

De manera concreta, el texto tiene como objetivo General, *Caracterizar las condiciones en que la evaluación orienta la enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia*. Ubicados en esa perspectiva, el contenido ha sido estructurado en siete capítulos que son enunciados a continuación:

El capítulo uno corresponde al *planteamiento del problema*, que comprende la contextualización de la situación a investigar y las preguntas derivadas de la misma.

En el capítulo dos está la *justificación*, donde se relacionan los elementos que hacen relevante la investigación, con sus potenciales impactos para docentes, estudiantes, las prácticas educativas y pedagógicas; para la Maestría, para la comunidad que demanda una mayor cualificación de las funciones cognitivas superiores en la formación de los abogados, ante las problemáticas que en los terrenos de lo jurídico-político presenta una sociedad que reclama acompañamiento; para la autora, y para otras dependencias de la universidad, o fuera de ella.

En el capítulo tres se encuentran *Los objetivos*, uno gerencial (centrado en la caracterización de la información) y tres específicos: el primero averigua por percepciones de estudiantes y docentes, el segundo responde a la caracterización de experiencias evaluativas y, el tercero, se dedica al contraste de los resultados cuantitativos y cualitativos para ponerlos en diálogo y evidenciar coincidencias, disparidades, la necesidad de nuevas búsquedas para más claros hallazgos o simplemente de implementar acciones transformadoras en el contexto de la investigación.

El capítulo cuatro, denominado *marco referencial*, presenta los *ámbitos internacional, nacional, institucional y del programa de derecho*, que informan sobre las fuentes bibliográficas y antecedentes que dan cuenta del estado de la cuestión.

El quinto, es el *marco conceptual* que alude al concepto evaluación, a la evaluación formativa en la educación superior y a la enseñanza en relación con la formación.

El capítulo seis corresponde al *marco teórico*, en el que se muestran elementos históricos sobre la evaluación, la formativa en particular, algunas características que habitan en la última, y lo propio de la enseñanza. Todo ello complementado con contribuciones teóricas, alimentadas principalmente con posturas filosóficas, así como de algunos contenidos de corte crítico, psicológico, social y pedagógico.

El capítulo siete comprende el *marco metodológico*, que detalla los momentos, las acciones, los procedimientos, las técnicas y los instrumentos utilizados para los respectivos análisis. En este punto se hace justificación de cada metodología escogida, esto es, cualitativa y cuantitativa (mixta). Para el análisis cuantitativo se aplican las pruebas correspondientes a la materia y se describe el comportamiento de la información obtenida. Se hace triangulación de la información y, posteriormente, la *Discusión* (aquí dialogan las unidades de análisis de estudiantes y docentes, con aportes de teóricos, que sobre el tema se han pronunciado). Finalmente, *las conclusiones y recomendaciones* a partir de los objetivos.

1. Planteamiento del problema

La evaluación es un concepto que a simple vista puede pasar desapercibido. Pero si se piensa en lo que ha significado para una persona en particular y cómo ha incidido en el rumbo que ha tenido la vida misma, se esfuma de inmediato la inadvertencia. Más aún, si cada quien revisa brevemente su prontuario académico a la luz de la evaluación, podrá notar lo determinante que ha sido hasta el momento. A esto se suman las huellas que han dejado las experiencias evaluativas de las que ha sido objeto, para reflexionar en cuáles de ellas sigue transitando, ahora que se tiene la potestad de evaluar a otros desde el rol de docente. Ser

profesional en cualquiera de las disciplinas implica haber aprobado muchas de las evaluaciones, lo que en ningún momento garantiza proporcionalidad directa con el aprendizaje y la enseñanza.

La evaluación de estudiantes se ha concebido como algo separado de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con tiempos y finalidades diferenciales y fragmentadas. De ahí, la postura de muchos actores educativos en el sentido de que la evaluación debe ser advertida cronológicamente, así como la temática que la comporta y el tipo de instrumento a aplicar. Esta separación de temática, tiempo y forma de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la evaluación, se traducen en el imaginario de que unos y otros procesos son independientes; así, la enseñanza tendría que direccionarse a que los alumnos aprendan, y la evaluación a verificar lo que aquellos han aprendido. La ruptura entre los procesos de enseñar, evaluar y mostrar lo que el alumno va aprendiendo es bastante cuestionable si se delibera desde la perspectiva de la alteridad y la inclusión, que apuntan a tener en cuenta al otro.

Los ejercicios investigativos sobre evaluación aplicada a estudiantes de la universidad de Antioquia en el año 2001 y entre el 2007-2008, en los cursos de práctica, han orientado en parte, procesos evaluativos en la comunidad universitaria, por ser la evaluación categoría central de la actividad académica. Igualmente han resaltado la importancia de los procesos de retroalimentación, característica de la función docente y propia de la evaluación formativa.

Todo esto comporta cambios a nivel conceptual, procedimental, actitudinal y axiológico, y aunque las reflexiones al respecto aún no evidencian movimientos telúricos en las conciencias de la mayoría de los actores educativos, en cualquier caso, la universidad, a través del acuerdo 418 de 2014, ha formulado una política de prácticas, que en su letra destaca el carácter formativo de la evaluación de las prácticas, y la importancia de la autoevaluación, como modalidad subjetiva. Dicha valoración no alude expresamente a la enseñanza, pero si es claro que ésta al igual que el aprendizaje, se encuentran implícitos en la evaluación, por su componente formativo y el compromiso que le es inherente, de los sujetos participantes en el acto educativo.

Lo anterior ha motivado desde hace ya algún tiempo a la investigadora a centrar su atención en la evaluación y a participar en trabajos de evaluación que se han llevado a cabo en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico, los mismos que han puesto en evidencia algunas oportunidades de transformación de las acciones evaluativas practicadas en este departamento y las derivaciones para el futuro desempeño de los profesionales del Derecho.

Desde todos estos presupuestos cabe dejar de pensar la evaluación como actividad aislada, solitaria, para re-pensarla en asocio con la enseñanza. De ahí, que el asunto sea objeto de cuestionamientos como los que se exponen a continuación:

- ¿Qué conocen docentes y estudiantes de la evaluación asociada a la enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la U de A?

-¿Desde qué horizonte se planean, se establecen criterios y se aplican evaluaciones en este escenario educativo?

-¿Cómo interactúan docentes y estudiantes en los procesos de enseñanza y evaluación?

-¿Qué características tienen las prácticas evaluativas en este Departamento?

-¿Cuáles de las experiencias evaluativas que aquí se llevan a cabo tienen conexión con la evaluación como actividad formadora de docentes y estudiantes de Derecho?

-¿Qué aportes formativos y académicos pueden ofrecer las prácticas evaluativas, vinculadas a la enseñanza de estudiantes y docentes en este contexto?

-Si la enseñanza es eje de la actividad universitaria, y la evaluación “acredita el aprendizaje”, ¿por qué se distancia la evaluación de la enseñanza?

-¿Qué correspondencia hay entre los requerimientos que hacen algunos juristas a las facultades de derecho y la enseñanza que aquí se imparte?

-¿Cuáles son las condiciones en que la evaluación orienta la enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias políticas de la Universidad de Antioquia?

Este último interrogante constituye el referente desde donde se orienta el presente trabajo de investigación.

2. Justificación

La importancia del proyecto de investigación: La evaluación como horizonte de sentido para la enseñanza, radica en aspectos como los siguientes:

La complejidad de las categorías que lo configuran: en primera instancia, la enseñanza, fundamental actividad de la universidad alrededor de la cual giran las demás funciones misionales. No obstante, cuando se decide conocer lo propio de aquella para resignificarla, es valioso tomar como referencia dialógica u horizonte de sentido (en lenguaje de Gadamer, 1998) a la evaluación que, a través de sus funciones formativa y formadora, se constituye en ámbito de visión posible, que permite la comprensión de la enseñanza y de la propia evaluación. Justamente aquello que se comprende actualiza el sentido de las cosas, porque ellas son movimiento que se amplía, en la medida que pasa el tiempo y se insiste en la comprensión.

Más allá de que la enseñanza y la evaluación sean consideradas actividades separadas en los procesos de educación y formación básica, media y profesional, la verdad es que ambas se potencian desde la alteridad, por lo tanto, la intención explícita de estudiarlas como elementos en permanente diálogo, y dirigidas a la comprensión con todo lo que el término significa en los aspectos topológico (límite), cognitivo (desarrollo de los procesos superiores) y empático (ponerse en el lugar del otro), indica la decisión de colocar a la evaluación como artefacto en movimiento con sentido en sí mismo y, por supuesto, orientador de la enseñanza. Este último asunto otorga un carácter de novedad al trabajo investigativo en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, en términos de favorecer nuevas miradas a los procesos formativos que, a través de la valiosa figura de la asesoría, se desarrollan en esta instancia educativa.

Junto a lo anterior están las voces de la sociedad, que demanda una mayor cualificación de las funciones cognitivas superiores (pensamiento y lenguaje) en la formación de los abogados, ante las problemáticas que en los terrenos de lo jurídico-político presentan las comunidades que reclaman acompañamiento. Aguilera (2013. p 307) dice que la fuerte orientación “profesional” de las facultades como fábricas de abogados para el mundo de los negocios empobrece la formación humanista-cívica de los futuros profesionales del Derecho. Mientras que Dworkin (s.d) citado por Bernal (2013) sugiere reemplazar la acostumbrada idea que se tiene del teórico del Derecho, respecto a la función de observador pasivo, imparcial y meramente descriptivo, por una práctica judicial soportada en un ejercicio teórico y argumentativo, en el que se participe activamente con un discurso responsable y coherente con lo que el Derecho ordena para situaciones específicas (p. 17).

En este sentido, cobra relevancia una evaluación que, articulada a la enseñanza, haga énfasis en los objetivos particulares de la disciplina, los cuales, deben superar la idea mecánica del derecho como conjunto normativo que describe, conceptualiza y aplica correctamente, y en su lugar, trascenderla a la de saberes socio jurídicos e históricos, explícitos, implícitos y comprendidos, que se aplican a las necesidades que demanda el contexto, a través de reflexiones que, como diría Bourdieu (Capdevielle, 2011), guían la acción, y cuyo ejercicio permanente genera hondas estructuras de significación que se van asentando en el pensamiento.

Justamente el desarrollo de las habilidades, niveles y operaciones del pensamiento, así como las del lenguaje, que deben ser facultadas desde el claustro universitario, facilitan destrezas para la solución de problemas, como herramientas a las que ha de asirse el estudiante de Derecho en su rol de intelectual, con la esperanza de habitar un mundo en el que es posible vivir en ciudadanía activa y democracia.

Todo esto otorga un carácter de novedad al trabajo investigativo en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la

Universidad de Antioquia, en términos de reconocer el peso formativo que tienen las asesorías que se desarrollan en esta instancia educativa y de la posibilidad de agregarle valor a través de la reorientación de la evaluación de los estudiantes.

Para el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico, este proyecto, constituye un avance en la iniciativa que sobre el estudio de la evaluación se tuvo en años anteriores en el programa de Derecho, en tanto ofrece un análisis detallado de la información que docentes y estudiantes participantes en el mismo tienen, de la evaluación articulada a la enseñanza, a partir de tres características de la evaluación formativa: la orientación de la enseñanza, la retroalimentación y la participación del estudiante.

Por otra parte, la investigación brinda a docentes y estudiantes la posibilidad de hacer un alto en el camino, para cavilar sobre los usos que se le han dado a la evaluación y, desde ellos, re-formular cuestionamientos que aludan al por qué la evaluación y la enseñanza han transitado por senderos diferentes y, en su lugar, re-pensarlos en correlación, por sus efectos formativos, afines a la disciplina del Derecho.

¿Qué productos se esperan de esta experiencia investigativa?

Un marco o soporte teórico conceptual que respalde crítica y reflexivamente cualquier propuesta psicopedagógica que sobre la evaluación, unida a la enseñanza, desee emprender el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico, o cualquier otra dependencia de la universidad de Antioquia, o fuera de ella².

² La psicopedagogía es concebida aquí como un conjunto de saberes y prácticas que analizan y comprenden el aprendizaje humano como hecho complejo, durante todo el trayecto de la vida y en el marco de cualquier contexto educativo. Por lo tanto, el objeto de la psicopedagogía es el aprendizaje del sujeto en situación, en el marco de un contexto educativo y en dirección a su desarrollo. Dada su complejidad abarca diversos procesos y elementos de diferente naturaleza y rango.

El objetivo segundo de la Maestría en Psicopedagogía es

Formar profesionales que sean líderes para asumir las responsabilidades de involucrar proyectos y programas involucrados con el aprendizaje y la formación integral, que constituyan el eje articulador de las acciones que se realizan desde las áreas académicas y desde las miradas curriculares, de tal manera que puedan evidenciar coherencia y resultados (portal UPB).

Para la maestría en Psicopedagogía, el producto de esta investigación es un aporte explícito de índole formativo y vinculado a aprendizajes profundos que, según los resultados del análisis ofrece la evaluación asociada a la enseñanza, así como la importancia de llevar a cabo trabajos investigativos en psicopedagogía con análisis cualitativo y cuantitativo como actividades recíproco complemento.

Y para la autora del proyecto, la experiencia adquirida en este trabajo y el rigor en el desarrollo de cada una de sus etapas le aportó ganancias en lo cognitivo, emocional y trascendental para ponderar el antes y el después de esta experiencia investigativa. En este mismo orden de importancia está la experiencia de haber adelantado un proyecto que más allá de un requisito de graduación, resulta coherente con los requerimientos que sobre el tema de la evaluación viene haciendo este Departamento de prácticas, razón por la cual no se pretende dejarlo ahí, sino, en tanto sea posible, materializarlo en una propuesta psicopedagógica sobre la evaluación asociada a la enseñanza.

3. OBJETIVOS

Así las cosas, el trabajo investigativo y sus frutos es coherente con los objetivos trazados por la Maestría, toda vez que fue pensado para atender una problemática académica y formativa en un contexto universitario, en el escenario de una facultad específica, y en una dependencia singular de aquella. Centra su atención en el componente medular de la Didáctica, la enseñanza y la evaluación desde su componente formativo y formador; está en sintonía con las tendencias que de evaluación se vienen promoviendo para la universidad en favor del desarrollo intelectual y personal de los profesionales que de allí egresan. Además, deja abierta la posibilidad de que con los resultados del análisis cualicuantitativo se logre esbozar una propuesta psicopedagógica sobre *La evaluación como horizonte de sentido para la enseñanza* del Derecho.

Junto a lo ya expuesto, la investigación contempla una temática que de suyo toca el objetivo de la Psicopedagogía, toda vez que va dirigida a la reorientación de la enseñanza asociada a la evaluación formativa y formadora, propiciadoras de aprendizaje con sentido en un contexto universitario y en un programa específico, Derecho, y en una determinada dependencia, el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la U. de A.

3.1 General

Caracterizar las condiciones en que la evaluación orienta la enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia.

3.2 Específicos

3.2.1 Describir las percepciones que docentes y estudiantes tienen de las prácticas evaluativas aplicadas a estudiantes en el Departamento de prácticas y Consultorio Jurídico de la Universidad de Antioquia.

3.2.2 Caracterizar experiencias evaluativas referidas a:

- Retroalimentación
- Orientación de la enseñanza
- Participación de estudiantes en el proceso de evaluación

3.2.3 Contrastar resultados de análisis cuantitativos y cualitativos objeto de un enfoque metodológico mixto.

4. MARCO REFERENCIAL

Aquí se expone un rastreo bibliográfico cuyo objeto de búsqueda es la evaluación asociada a la enseñanza en la universidad. Para ello, se consultaron fuentes de diferentes ámbitos, internacional, nacional, institucional y del programa de Derecho de la universidad de Antioquia, tal cual se expone a continuación.

4.1 Ámbito Internacional

Entre las investigaciones sobre el tema de la evaluación en la universidad, se tomaron experiencias de España y de Chile. En ambos contextos los investigadores ven la evaluación formativa articulada a la regulación de la enseñanza universitaria, como una opción para la autorregulación del aprendizaje.

España ofrece investigaciones acerca de la evaluación de los aprendizajes y la evaluación formativa, ambas en el contexto universitario. Para iniciar, se tiene la investigación titulada “la evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario”, la cual fue llevada a cabo en la universidad de la Rioja, por Navaridas, F (2002). La preocupación central fue la mejora de la enseñanza y el aprendizaje en el contexto universitario; allí se destacaron las variables que atraviesan el tema de la evaluación en educación superior, en lo personal y en lo motivacional para estudiantes y docentes. El estudio mostró que “el entorno de la evaluación condiciona la forma de aprender del alumnado” (p.153). Entre sus recomendaciones está la de acatar, además del componente académico de la enseñanza, “la dimensión humana” (Navaridas, 2002, p.154), que contribuye al desarrollo integral del estudiantado.

Los resultados a los que arribó el anterior estudio -aunque en ningún momento aludió a la enseñanza- coinciden en reconocer la complejidad de la evaluación y cómo afecta de alguna manera la forma de aprender, y de paso a quien evalúa.

La segunda investigación de España está referida a la evaluación formativa, propuesta por Canaval y Castro (2012) titulada, “La evaluación formativa ¿La utopía de la educación superior?”. Estos investigadores de la universidad de Alcalá, parten de concebir la evaluación como el corazón de los procesos de enseñanza y aprendizaje, por tanto sugieren cambios en sus concepciones, a fin de superar la idea de la evaluación como control, y por el contrario, que haga parte de los procesos de aprendizaje, tanto de estudiantes como de docentes (p. 15). El estudio guarda estrecha relación con el presente proyecto, por tratar las categorías de evaluación, enseñanza y aprendizaje como procesos que se retroalimentan o se afectan entre sí, y por situar a la evaluación por fuera de cualquier intento de amenaza académica o de acto punitivo.

La tercera investigación, también de España, fue llevada a cabo en la Universidad de Valladolid, por López (2012), quien propone el texto, “Evaluación formativa y compartida en

la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa”. Estudio que se apoya en los resultados de investigaciones llevadas a cabo por Barberá, 2003; Biggs, 1999; Bonsón y Benito, 2005; Boud y Falchikow, 2007; Brown & Glasner, 1999; Carless, Joughin & Mok, 2006; Falchikov, 2005; Gibbs, 2003; Knight, 2005 y en otras anteriores (López-Pastor et al, 2009), que tienen como objetivo la evaluación formativa y compartida en la universidad, la clarificación de sus términos y la participación del estudiante en la evaluación. Investigación que propuso de entrada un paradigma centrado en la enseñanza para el aprendizaje, que prioriza el tiempo que el estudiante dedica a la preparación del aprendizaje como otra forma de entender la enseñanza y el aprendizaje. En este caso se da especial relevancia al aprendizaje dialógico. El investigador cita a Biggs (1999), quien alude a la evaluación como “estrategia para mejorar y favorecer los aprendizajes, en vez de simple certificación de éxito o fracaso en los mismos” (López, 2012, p.119). Igualmente se rememora a Bonsón y Benito (2005), para llamar la atención en que “ninguna innovación curricular será efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación” (p. 119).

Esta investigación es un referente importante para el presente estudio porque se ocupó de tres actividades nodales de la universidad: la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. De esta última, reconoce su importancia como indicadora de calidad y como estrategia para mejorar el aprendizaje y la enseñanza universitaria.

Siguiendo la línea de López (2012), respecto a la vinculación del docente en la evaluación, este deja ver cómo es que la evaluación ayuda a la mejora de su aprendizaje y de sus competencias, lo que incluso puede servir de herramienta para el desarrollo de la autonomía como gestora de aprendizaje en la modalidad de evaluación formativa y compartida.

Para el caso del Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de La Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, el estudio en mención le ofrece la posibilidad de trascender sobre la importancia de la evaluación formativa en la universidad, ahora con el ingrediente de “formadora”, en tanto se le asigna la cualidad de ser compartida, para lo cual lo dialógico resulta de particular trascendencia.

Del orden Internacional se tiene a Chile con la investigación titulada “Diagnóstico de dificultades de la evaluación del aprendizaje en la universidad: Un caso particular en Chile”, a cargo de Contreras, Gloria (2010). El estudio permitió arribar a la conclusión de que, la evaluación de los aprendizajes en carreras profesionales de la universidad indagada tiene características que la enmarcan en un enfoque tradicional, de corte técnico administrativo, asociada a medición y calificación, pero no a una reflexión fundamentada en la calidad de aquello que aprenden los estudiantes.

4.2 Ámbito nacional

En este ámbito fue escaso el material que se logró consultar, aun así, se encontró el congreso de Investigación y Pedagogía organizado en el año 2013 por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el que se presenta como ponencia la investigación que titula: “La evaluación formativa y su impacto en el rendimiento académico”, por Isabel Cristina Acevedo Granados. En ella se alude a experiencias investigativas que han arrojado resultados relacionados con la evaluación formativa atendiendo a objetivos como: *Conocer de estudiantes y docentes, las prácticas evaluativas que se vienen realizando, *Pensar en la evaluación formativa para el perfeccionamiento de la enseñanza, *Enfatizar en el papel que juegan los procesos de retro- alimentación en la evaluación formativa, donde la comunicación y la interacción entre docentes y estudiantes tiene una importancia capital. De esta investigación se concluye que la democracia y las negociaciones son características de la evaluación formativa, así como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

Otro evento en el que se trató el tema de la evaluación fue el Congreso de Investigación y Pedagogía, adelantado por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, en el año 2011. La ponencia titulada: “Motivación en la evaluación educativa”, a cargo de Wilson Eduardo Santos y Alexandra Cifuentes, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, tuvo como epicentro la evaluación formativa en la universidad, en ella se expusieron las falencias que tiene la institución educativa, producto de un modelo de evaluación tradicional, que condiciona al estudiante en la creencia de que lo importante son

los resultados de las calificaciones, con lo cual se distorsiona la consecución de las metas del docente (motivación intrínseca) y, en su lugar, se antepone el refuerzo por la nota (motivación extrínseca).

El estudio sirve como punto de reflexión para el presente trabajo, en tanto da cuenta de experiencias evaluativas que desdeñan los objetivos formativos de la evaluación en la preparación cognitiva y emocional de la población universitaria, y sus efectos en el desempeño profesional.

4.3 Ámbito institucional

Entre los trabajos realizados al interior de la universidad de Antioquia se tiene el de Evaluación de los estudiantes, desarrollado con el propósito de la acreditación institucional y fundamentalmente la reflexión sobre el acontecer pedagógico en los cursos de práctica de las diferentes unidades Académicas, de las que hace parte la facultad de Derecho y Ciencias Políticas.

Específicamente en el Proyecto “Las prácticas académicas en la universidad de Antioquia”, llevado a cabo en el año 2001 por José Vicente Castañeda Madrigal, Isabel Puerta Lopera y Claudia Regina Toro Ruíz, se recogieron algunos aspectos sobre la evaluación de la práctica en los distintos programas de la Universidad, entre ellos el correspondiente al Consultorio jurídico que dejó los siguientes resultados:

-En algunos programas la calificación la asignan los coordinadores de la sede y no el asesor de la práctica (p. 74).

-En algunas prácticas, los estudiantes tienen la experiencia de sustentación pública a fin de propiciar la retroalimentación como un instrumento que construye aprendizaje (p. 74).

Como recomendaciones concretas para los cursos, quedaron las siguientes:

-Incluir mecanismos que permitan la retroalimentación de los currículos y establecer una estructura evaluativa que no deje duda acerca de quiénes y de qué manera participan en el proceso, con miras a su simplificación y a que los estudiantes tengan garantizados sus derechos (p. 75).

-Los asesores de práctica están llamados a elaborar semestralmente un programa que corresponda al curso, con información detallada de los responsables, la forma de evaluar y los porcentajes asignados con previo aval de la facultad (p. 75).

Lo dicho en estos párrafos deja ver, de una parte, oportunidades de mejora en el tema de la evaluación, alusivas a la responsabilidad que asume quien asigna una calificación, y de otra parte, valorar la puesta en práctica de la retroalimentación, propio de la evaluación formativa. Además, el trabajo investigativo significa una introducción importante para la reflexión sobre la evaluación y la enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico.

En el mismo ámbito, se encontró el estudio “ Caracterización y significados de las prácticas académicas en los programas de pregrado de la Universidad de Antioquia, sede Medellín 2007-2008”, realizado por un grupo de profesores, directivos y estudiantes, apoyados por las vicerrectorías de docencia y extensión. Ellos fueron: Isabel Puerta, Eumelia Galeano, María Nubia Aristizábal, Mérida Contreras, Aidé Galeano, Haydée Beltrán, Elsa María Villegas, Socorro Gil, Alexander Pérez, Luz Estella Isaza, Erika Ramírez y Juan Carlos Giraldo. En el año 2009 se presentaron los resultados del trabajo con los que, en el 2011, se elaboró un proyecto de política integral de prácticas para el Alma Mater, que señalaba en sus artículos 33 y 34, aspectos referidos a la evaluación centrados en las siguientes ideas: una, la evaluación es una condición permanente de todas las instancias, los actores y los procesos involucrados en las prácticas; y dos, la evaluación de las prácticas tiene un carácter formativo, por lo cual debe atender procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación, lo que comportaría aspectos conceptuales, procedimentales, actitudinales y axiológicos, que deben registrarse en cada unidad académica (p.18).

Para el 2014, el Consejo Superior de la Universidad mediante acuerdo del 29 de abril, aprobó parcialmente el mencionado proyecto de política de prácticas, fusionando también parcialmente los dos artículos relacionados anteriormente, en la prescripción del Art. 33: “La evaluación debe ser una condición permanente de todas las instancias, de los actores y de los procesos involucrados en las prácticas e incorporará siempre un carácter formativo, por tanto, atenderá procesos de autoevaluación” (Acuerdo 418 de 2014, p. 10). Aquí se retoma un aspecto de la evaluación formativa, la autoevaluación, y pese a que no se alude de manera directa a la enseñanza, pareciera estar implícita por cuanto apunta al componente formativo de la evaluación que involucra el compromiso de los actores participantes en el acto educativo.

4.4 Ámbito del Programa de Derecho

En este contexto se tiene la experiencia, “Evaluación de las Prácticas académicas en el programa de Derecho, sede Medellín 2007-2010”. Trabajo publicado en el año 2012 y desarrollado por una comisión Ad Hoc designada por el Consejo de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas, conformada por: Isabel Puerta Lopera (profesora- Coordinadora de la comisión); Luis Mario Marín Cadavid (Vicedecano – profesor y asesor); Águeda Torres Marín (Profesora); Jorge Luis González Rojas (profesor); Berta Fanny Osorio Salazar (Directora del Consultorio Jurídico-asesora); Carlos Mario Gallego Ospina (egresado); Julián Esteban Vélez Pérez (egresado); Carlos Fidel Toro (profesor- asesor); Amparo Urrea (profesora-asesora); Liliana Petro Quintero (estudiante- practicante); Ana Camila Bermúdez- (estudiante-practicante); Ivette López Díaz (estudiante-Asistente del proceso). En lo referido a la evaluación de los estudiantes, el informe final dejó ver los siguientes aspectos:

-En la evaluación subyacen algunos discursos tales como: el ético-político (derecho, legitimidad, participación en el proceso y posturas); el técnico (Normas, procedimientos y herramientas) y el profesional (acreditación y certificación), los cuales deben articularse para abarcar el proceso y así evitar la arbitrariedad (p.93).

-Se recomienda a la facultad de Derecho y Ciencias políticas, la elaboración de una estructura de evaluación coherente con los lineamientos de sus aspiraciones formativas, que recoja todos los ámbitos que esto implica y que atienda a los diversos criterios involucrados en

el concepto de evaluación, tales como la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación (p.93 y 96).

-En el programa de Derecho, la evaluación cumple una función meramente técnica y parece estar diseñada para desarrollar el simple requisito de que “el estudiante apruebe la materia y la nota se consigne en el sistema MARES (p.96).

-Las prácticas tienen el carácter de extensión, de conformidad con el Acuerdo Superior 124 de 1997³, por lo tanto, se requiere de un ejercicio global y permanente que se incluya en la planeación institucional de la facultad y, para ello, contar con parámetros claros para su realización. Esta evaluación no existe en las prácticas de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas (p.93).

-Es preciso socializar experiencias de prácticas para dar a conocer a la comunidad algunos resultados y avanzar incluso hacia la cogestión con otras disciplinas (p.93).

-La evaluación de cada uno de los cursos de práctica está regida por el acuerdo 003 de 1993 “y en términos generales se califica con notas numéricas asignadas a los informes, con un porcentaje determinado y también se tienen en cuenta los turnos de consulta en el consultorio y el trabajo en conciliación” (p.94).

-Los principales actores académicos del programa desconocen el reglamento de prácticas así como de los diversos instrumentos para evaluar, “a pesar de que existen normas del programa que establecen porcentajes y criterios numéricos que incluyen todas las prácticas, art. 35 del acuerdo 003 de octubre de 1993” (p.96).

-Al no aplicar la “evaluación integral (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación)” (p. 96), se desconoce el efecto de la evaluación de las prácticas en la formación de los estudiantes, en términos del aprendizaje.

³ El acuerdo 418 de 2014 otorga a las prácticas la naturaleza triple y misional universitaria de la docencia, investigación y extensión. Por lo tanto, mediante el artículo 68, quedan derogadas las normas de los acuerdos 124 y 125 de 1997 en tanto de opusieren a la naciente política de prácticas de la Universidad de Antioquia (es decir, al acuerdo 418 de abril de 2014).

Cuando se preguntó si la evaluación que se aplica en esta dependencia contribuye o no, a la solución de los problemas de la sociedad y si tiene o no coherencia con la filosofía institucional, el estudio recomienda promover una reflexión acerca del significado, enfoque, formas y alcances de la evaluación, en atención a la reforma curricular tramitada en la época de ejecución de dichas pesquisas: 2007-2010 (p.98).

A esta recomendación como a una anterior reflexión de la autora Restrepo (2014), que en su parte final sugirió la formulación de un proyecto investigativo sobre la evaluación formativa en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico, se quiere atender con el presente proyecto de investigación. De ahí que se hayan constituido en antecedentes de importancia para este proyecto de investigación, para el Departamento de Práctica y Consultorio Jurídico de la U de A.

En consonancia con los discursos anteriores respecto a la enseñanza del Derecho en la universidad, justo en el año 2005 se realizó la investigación: “*La producción de las prácticas y el saber jurídico*”⁴, que según informa la Comisión Ad Hoc, designada por el Consejo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (2012), arrojó resultados respecto a la forma de enseñanza en el programa de Derecho de la U. de A. Precisamente se destacaron tres momentos en la formación de los abogados, así, el primero, de la *aprehensión de conceptos*, esto es, teorías generales (los cursos de introducción: a la Sociología, a la Filosofía, a la Ciencia Política, al Derecho, los Constitucionales); luego, un segundo momento, más técnico, y que se experimenta entre el tercero al quinto semestre, y finalmente, un tercer momento, correspondiente a los cursos nombrados como “*más profesionalizantes*” (procesales y consultorios). En este último momento se encuentran algunos profesores que generalmente imprimen su visión del Derecho en el contenido de los cursos, en procura de que el estudiante logre emular su interés por la investigación, por la crítica, por el litigio, según la percepción disciplinar del docente (p.55).

Según se informa, la investigación buscaba la construcción de subjetividades y conocimiento del recorrido en la formación en la disciplina relacionada y, en esa línea,

⁴ Realizada en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, investigador principal Gabriel Ignacio Gómez.

algunos de los resultados advirtieron que, una vez comenzado el tercer momento de los arriba relacionados, el estudiante asume ciertas transformaciones, por cuanto aparentemente comienza:

A pensar como abogado y a sentirse tal, cambian sus prioridades, la práctica se convierte en el centro de su proceso de formación y se produce una escisión, como si se tratara de dos facultades diferentes, aquella que acoge a los estudiantes de los primeros semestres y la que los atiende para la realización de las prácticas. Esto implica, entre otros asuntos, el que los estudiantes no ven este paso por el consultorio, como su contribución al derecho de acceso a la justicia para los ciudadanos (y así pasa a ser un asunto contingente lo de generar cambio social, producir impacto social o pensamiento crítico), sino como una forma de construir su identidad como abogado litigante, con el riesgo de que la falta de reflexión acerca de lo que significa la práctica desde lo político, lo social, lo económico, pueda conducir a que quienes egresen, sean abogados absolutamente prácticos, con un ejercicio casi mecánico de su profesión, despojados de una visión crítica de lo que hacen. Se pierde así, la capacidad de interrogar, de cuestionar, de tener marcos teóricos, analíticos y críticos para pensarse y para pensar la sociedad y el derecho (Comisión Ad Hoc, 2012, p.55).

En consecuencia, una de las reflexiones que surge de la investigación es la necesidad de:

Incorporar la pedagogía de la pregunta a los cursos, porque permite una forma de enseñar el derecho que orienta a interrogar, a generar incertidumbre, a no creer en la respuesta correcta, a tener dudas y nuevas preguntas, a entender que hay otras formas de ver el mundo. Es necesario repensar el derecho, restarle la importancia que se le ha dado al método y al procedimiento y asumir más los marcos teóricos, la transformación de mentalidades. (Comisión Ad Hoc, 2012, p.55-56).

Igualmente, respecto a la educación en Derecho, entre las conclusiones de la investigación se expresa:

Se forman sujetos, subjetividades, mentalidades y formas de relacionarse con el mundo, y lo que Pierre Bourdieu denominaría la formación de un *habitus*, o conjunto de disposiciones en virtud de las cuales se entiende el mundo, se entiende la sociedad, se clasifica, se ordena, se entiende también al otro y la manera como se va incorporando a la propia subjetividad esa manera de entender el mundo que genera unos comportamientos asumidos casi como algo inconsciente. (p.56).

En este proceso formativo el abogado va desarrollando la capacidad para hablar un lenguaje técnico, refinado, para interpretar lo legal y esas formas de poder expresadas en el derecho, lo que hace el estudio del derecho es crear ese tipo de sujetos que leen el mundo en función de la distinción entre lo legal y lo no legal, lo autorizado y lo no autorizado, lo lícito y lo ilícito. (p.56).

Ese *habitus* va orientando una manera de hacer prácticas, de entender el mundo, de relacionarse y entender los conflictos sociales. Sí se logra ser crítico e inquieto, se puede ser un abogado relativamente sensible. Pero, con una manera de entender el derecho y la sociedad donde el concepto de derecho y de práctica es muy restringido, la concepción de derecho puede ser bastante formal, apegada al conocimiento normativo, no a la discusión argumentada. Se produce así la orientación a convertirse en abogado litigante, no abogado conciliador, ni mediador, ni investigador, ni diseñador de políticas públicas, ni profesional que desarrolla litigio estratégico, sino en litigante de casos concretos. (p.56).

Sin embargo es necesario señalar que en el programa de Derecho, desde hace algún tiempo se han venido construyendo posibilidades diferentes al litigio en la formación de los estudiantes, prueba de ello son los distintos semilleros de investigación que existen; la reforma curricular que ya ha comenzado a implementarse, en donde se incluyen las prácticas desde el comienzo de la carrera; la posibilidad de hablar de investigación; las prácticas en mediación, el desarrollo de capacidades para el litigio estratégico, que implique la reflexión política, diálogo con otros saberes, acciones estratégicas y mecanismos para resolver cierto tipo de conflictos, entre otras, cuyos efectos y relación real con la enseñanza, la evaluación y aprendizajes, no es objeto de esta investigación. No obstante, lo importante es que en el

programa de Derecho de la U. de A. y de cualquiera otra institución universitaria, se comprenda la trascendencia de la enseñanza enfocada en múltiples opciones para la formación personal y profesional, opciones que requieren estar articuladas con la evaluación como proceso para el aprendizaje.

5. MARCO CONCEPTUAL

5.1 Evaluación

Las prácticas evaluativas transitan con los mismos requerimientos del contexto y plantea dinámicas de apertura pluralista, participativa y diversa, que, en el caso colombiano, están relacionadas con la principalística de la Constitución de 1991. Ello convoca a posturas interpretativas éticas, pedagógicas y políticas, dirigidas a la mejora, a la solidaridad, la dignidad, la flexibilidad, la coherencia, la comunicación, acordes con el planteamiento de Cerda, G. (2000) que abarca la persona, los procesos y los programas. Con atisbos como este, la autora hace un breve consolidado conceptual sobre la evaluación en el siguiente cuadro:

Cuadro 1.

LA EVALUACIÓN		
“Formativa”		
DESCRIPCIÓN	TÍTULO- AUTOR- AÑO	DIRECCIÓN
Actividad crítica de aprendizaje. Evaluar es conocer, es contrastar, es dialogar, es indagar, es argumentar, es deliberar, es razonar.	La evaluación formativa: ¿La utopía de la educación superior? (Canabal y Castro, 2012)	file:///C:/Users/personal/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionFormativa-4118905%20(5).pdf
P.83: La evaluación formativa fue en primera instancia introducida por Scriven para referirse, según San Martí (2001), a “los procedimientos utilizados por los profesores, con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos” (San Martí, 2000:1).	Reflexiones para el debate en torno a la investigación en evaluación de aprendizajes. Nubia Constanza Arias (2009).	dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3438925.pdf
P.84: San Martí plantea, que “la evaluación formativa pone el acento en la regulación de las actitudes pedagógicas y, por lo tanto, se interesa fundamentalmente más en los procedimientos de las tareas que en los resultados” (San Martí, 2000).		

<p>En resumen la evaluación formativa persigue los siguientes objetivos: la regulación pedagógica, la gestión de los errores y la consolidación de los éxitos.</p> <p>P.83: La evaluación formativa responde más a una iniciativa del docente y por tanto surge del proceso de enseñanza. Se hace necesario una evaluación que vaya más allá, es decir, una evaluación que parta de la reflexión del propio estudiante, en orientación al autoaprendizaje.</p>		
<p>Pág. 1: La evaluación formativa, en sus diversas formas, ha entrado con fuerza en la nueva cultura de la evaluación en la Universidad (Yorke, 2003; Dysthe, 2007; Hounsell, McCune, Hounsell y Litjens, 2008).</p> <p>Cuando cambia en el profesor su modo de ver la evaluación, cambian también sus métodos y se experimenta con modalidades más adecuadas a una finalidad que ya no se limita a la mera comprobación de resultados para calificar a los alumnos (Offerdahl y Tomanek, 2011)12</p>	<p>Evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria Pedro Morales Vallejo (2012)</p>	<p>www.dominicanunciata.org/.../wdomi_pdf_1061-IHujd1afTOvNulr.p...</p>
<p>Para Stufflebeam y Shinkfield (1995, p. 20), la evaluación es una fuerza positiva cuando "sirve al progreso y se utiliza para identificar los puntos débiles y fuertes, y para tender hacia una mejora".</p>	<p>La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos Ana Isabel Mora Vargas (2004)</p>	<p>http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf</p>
<p>P.4: Evaluación es el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones. Herramienta fundamental para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es indudable que la práctica pedagógica en nuestras escuelas ha estado caracterizada por una débil cultura de la evaluación.</p>	<p>Evaluación educativa: una aproximación conceptual Nydia Eloa y Lilia V. Toranzos (2000)</p>	<p>http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf</p>
<p>Evaluar a un sujeto es sinónimo de responsabilizarse por lo que se dictaminará.</p>	<p>De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. Omar Mejía Pérez (2012)</p>	<p>file:///C:/Users/personal/Downloads/Dialnet-De-LaEvaluacionTradicionalAUnaNuevaEvaluacionBasada-3975651.pdf</p>
<p>Es una dimensión fundamental del campo educativo y requiere mayor atención si asumimos que, en buena medida, de ella depende tanto la actividad de los profesores, como el aprendizaje de los alumnos, la gestión de las autoridades y el sistema en su conjunto.</p> <p>Es el acto de juzgar o asignar una valoración a una persona o actividad (Canales 2007).</p> <p>Este mismo autor cita a Scriven (2001) quien asume la evaluación como un proceso para</p>	<p>Evaluación educativa: la oportunidad y el desafío. Alejandro Canales (2007)</p>	<p>http://www.redalyc.org/pdf/340/34004806.pdf</p>

<p>determinar el mérito o la significancia de las cosas.</p> <p>La evaluación formativa está centrada en los procesos, buscando proporcionar información respecto a las actividades que se desarrollan, a fin de retroalimentar el desempeño que se está evaluando, sea el de la actividad del profesor, el desempeño de directivos, o el aprendizaje de los alumnos. El énfasis de la evaluación se pone en el desarrollo, en el mejoramiento, en el proceso, considerados individualmente.</p>		
<p>Actividad crítica de aprendizaje que no diferencia entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación. Está orientada al aprendizaje autónomo y autorregulado. Es una evaluación para la comprensión, contribuye a la emancipación de los estudiantes, a su desarrollo personal, moral, académico y social.</p> <p>Es holística, democrática, ética.</p>	<p>Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario. Resistencias y paradojas del profesorado. Margalef García, L. (2014).</p>	<p>http://eds.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=32610cde-45b9-4fe6-89e2-fde51c4f1cf9%40sessionmgr4005&hid=4103</p>
<p>Es aquella que se realiza con el propósito de favorecer la mejora de algo: de un proceso de aprendizaje de los alumnos, de una estrategia de enseñanza. Implica una actitud investigadora, de análisis de los procesos, es un recurso para iluminar lo que está ocurriendo.</p> <p>La evaluación con fines formativos sirve a la toma de conciencia que ayuda a reflexionar sobre un proceso, se inserta en el ciclo reflexivo de la investigación en la acción: planificación de una actividad, realización, toma de conciencia de lo ocurrido, intervención posterior.</p> <p>Ayuda a responder a la pregunta: cómo están aprendiendo y progresando?</p> <p>La evaluación se concibe como un acto comunicativo y dialógico entre el docente y el estudiante.</p>	<p>Comprender y transformar la enseñanza. Gimeno Sacristán, J y Pérez Gómez, A.(Sin d)</p>	<p>http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/COMPEN%20Y%20TRANSFORMAR%20%20GIMENO.pdf</p>
<p>La Red Nacional de Evaluación Formativa en Docencia Universitaria considera como "evaluación formativa" cualquier sistema de evaluación orientado a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>El núcleo central de la evaluación formativa es disponer de la información necesaria para que profesorado y alumnado enseñen y aprendan mejor.</p>	<p>Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. López Pastor, V. (2012).</p>	<p>http://eds.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=54eed0d4-f932-46a9-9120-8d155c32ca22%40sessionmgr114&hid=110</p>
<p>Es un proceso dinámico cuya finalidad es ejercer un juicio de valor sobre los logros obtenidos. A partir de ella, es posible tomar decisiones para mejorar los procesos</p>	<p>Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso</p>	<p>http://eds.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=dde5e616-8aa2-4c9c-</p>

<p>educativos.</p> <p>La evaluación formativa ofrece mecanismos para monitorear constantemente los avances en el dominio de conocimientos o desarrollo de habilidades estipuladas en las metas educativas. Su propósito es hacer un análisis profundo de las opciones y acciones tomadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; brinda la oportunidad de trabajar en un proceso conjunto para monitorear fortalezas y debilidades, lo cual contribuye a la mejora del aprendizaje. Propone un modelo de retroalimentación que permita a los docentes ofrecer información sobre el desempeño, más allá de la correspondiente a la actividad en un aquí y ahora. Cobra significado con la retroalimentación como elemento que hace plausible el seguimiento y la determinación de fortalezas y debilidades a partir de estándares o criterios.</p> <p>“Todo proceso de constatación, valoración y toma de decisiones cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador” (López Pastor, 2009:35)</p>	<p>de planeación y determinación de sus mecanismos. Gallardo, K. E., Gil, M. E., Contreras, B., García, E., Lázaro, R. A & Ocaña, L. (2012).</p>	<p>b9ba-</p> <p>http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_2f62c63af378%40sessionmgr4003&hid=420</p> <p>5</p>
<p>Hace consciente al alumno de su nivel competencial actual, pero también debe situarlo sobre qué debe mejorar para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de autorregulación. (Boekaerts, Pintrich y Zeidner 2000), será importante para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.</p>	<p>Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. Red-U. Zaragoza Casterad, j; Luis-Pascual, J.C. & Manrique Arribas, J. C. (2008).</p>	<p>http://eds.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=54eed0d4-f932-46a9-9120-8d155c32ca22%40sessionmgr114&hid=110</p>
<p>Para Rotger (1990) la evaluación formativa: “tiene un carácter eminentemente procesal, tal modalidad es orientadora y no prescriptiva, dinámica y, marcha paralelamente con los objetivos o propósitos que pautan la instrucción” (p.44).</p>	<p>Tesis doctoral: modelo de evaluación continua formativa-formadora- reguladora y tutorización continua con soporte multimedia apoyado en una plataforma virtual. López Martínez, Antonio Miguel (2009)</p>	<p>Tesis doctoral: modelo de evaluación continua formativa-formadora- reguladora y tutorización continua con soporte multimedia apoyado en una plataforma virtual. López Martínez, Antonio Miguel (2009)</p>
<p>Desde la perspectiva de la complejidad, propia de las prácticas docentes, es preciso no confundirse, evaluación intencionadamente formativa, con medición, calificación, corrección, examen, clasificación, aplicación de test, certificación. Y aunque paradójicamente hay relación entre ellas, en tanto comparten un campo semántico, sus diferencias de finalidad y usos a los que sirven y los recursos que utilizan son evidentes. De todas formas las últimas actividades cumplen una tarea instrumental y funcional, de las cuales difícilmente se aprende, la evaluación formativa las trasciende y en ese sentido</p>	<p>Evaluar para aprender, examinar para excluir. Material extraído de: “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Álvarez Méndez, J.M. (2001)</p>	<p>http://fagro2.fagro.edu.uy/docs/uensenia/Alvarez%20Mendez_Evaluar%20para%20conocer_examinar%20para%20excluir.pdf</p>

<p>empieza en donde aquellas no alcanzan.</p> <p>La evaluación es una actividad crítica de aprendizaje en tanto constituye una forma de adquirir conocimiento es decir, se aprende de y con la evaluación. El profesor aprende para trascender y mejorar la práctica docente en su complejidad (actividad de conocimiento), y para colaborar en el aprendizaje del alumno estando al tanto de las dificultades que tiene que superar, las maneras de resolverlas y las estrategias que pone en marcha. El alumno aprende a partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que está llamada a ser siempre crítica y argumentada, no descalificadora ni punitiva.</p> <p>La evaluación formativa es aquella con la cual se asegura el aprendizaje mediante la expresión de saberes. Se trata de una evaluación educativa por su orientación a la <u>comprensión</u>, no al examen. Literalmente es la que forma intelectual y humanamente. Por ello, en tanto forma, es parte integral del pensamiento crítico. Entonces, mal podríamos discutir sobre evaluación formativa si en el trabajo evaluativo - educativo no se aprende.</p> <p>La evaluación orientada a la comprensión obedece a la racionalidad práctica. <u>Busca el entendimiento entre los sujetos que participan en la misma actividad; así como la comprensión de los contenidos de aprendizaje, acción comunicativa en la que los argumentos de cada uno de los participantes son los garantes del entendimiento, y a la vez aval contra la tentación del abuso del ejercicio del poder.</u></p>		
<p>P.864 Toda definición de evaluación formativa debe basarse en su propósito, que deberá incluir informar sobre el aprendizaje de los alumnos a maestros y directivos, para orientarlos en la planeación de la enseñanza y retroalimentar a los estudiantes sobre su propio avance, en aras de ayudarlos a definir cómo cerrar las brechas entre su desempeño y los objetivos establecidos. La esencia de la evaluación formativa es la acción informada (Andrade, 2010. p. 344-351).</p> <p>864: La evaluación para el aprendizaje es parte de la práctica cotidiana de estudiantes, maestros y pares, que busca, reflexiona, y responde, a información que proviene del diálogo, la demostración y la observación, en formas que mejoran el aprendizaje que está en proceso (Tical, 2009)</p>	<p>La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés, revisión de literatura. Martínez, F. (2012).</p>	<p>http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf</p>

5.2 Evaluación Formativa en la universidad

La evaluación formativa puede ser entendida como un proceso continuo mediante el cual se recaba información sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, que los maestros pueden

usar para tomar decisiones educativas e instruccionales y los alumnos para mejorar su propio desempeño, toda vez que es una fuente de motivación para aquellos (Brookhar,2009). Busca el entendimiento entre los sujetos involucrados en el proceso y la comprensión de los contenidos de aprendizaje, acción comunicativa en la que los argumentos de cada uno de los participantes son los garantes del entendimiento, y a la vez aval contra la tentación del abuso del ejercicio del poder (Álvarez, 2001).

La *evaluación formativa* optimiza los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar desde una perspectiva humanizadora. Va más allá de la mera calificación, y trasciende cualquier instrumento objetivo de medición (López Pastor, 2012).

En el mismo sentido, para Margalef (2014): la evaluación formativa se constituye en un proceso crítico de aprendizaje que no diferencia entre actividades de aprendizaje y actividades de evaluación (Álvarez, 2008). Está integrado por tareas auténticas (Monereo, 2009) y orientado al aprendizaje autónomo y autorregulado (Carles, 2007). Es decir, la evaluación va dirigida a la comprensión (Brown y Glasner 2003; Gibbs y Simpson, 2009; Taras, 2008) y contribuye a la emancipación de los estudiantes, a su desarrollo personal, moral, académico y social (Black et al 2003; Boud y Falchikov, 2006; Margalef, 2009). Se caracteriza por ser holística, democrática, ética e ideológica.

Al tenor de Zaragoza, J; Luis, J. & Manrique, J (2008, p.31), algunas experiencias en evaluación formativa permiten concluir que su implementación constituye un reto más para el personal docente, en tanto exige cargar de nuevos sentidos a la educación superior y detectar nuevas posibilidades para potenciar el aprendizaje, por tratarse de una práctica, cuya aplicación depende de la concepción y de la reflexión que sobre la misma tienen quienes la llevan a cabo. De esta manera, cabe pensar, que la evaluación alejada de una labor meditativa personal previa sobre su significado y sus implicaciones, sólo provoca malestar y resistencia en muchos profesores, lo que podría traducirse en una mayor carga de trabajo, angustia e inseguridad (2008, p. 31).

Las ideas que anteceden a propósito de la evaluación formativa conllevan a centrar su atención en la mejora, la retroalimentación, la sistematicidad, la procesualidad, la dialogicidad, la permanencia, la continuidad y la flexibilidad. Varios de estos aspectos han sido destacados en investigaciones universitarias, como las que presenta Bain, K. (2007) en su texto “Lo que hacen los mejores profesores de la universidad” (p. 134), en el que, entre otras experiencias, relaciona la retroalimentación permanente, la participación de los estudiantes en la evaluación desde la planeación, la mejora de la enseñanza, la relación dialógica docente-estudiantes, la procesualidad, la autoevaluación y coevaluación. Algunos de estos tópicos particularmente fueron objeto de indagación en el trabajo de campo y a los cuales se hará alusión en el momento de la presentación de los resultados tangibles.

5.3 Enseñanza y Educación

A propósito de la enseñanza, más allá de su consideración misional como un oficio que responde a una estrecha idea de “hacer”, según García, E. (2010):

Debe capacitar a las personas para la comprensión, como gran reto de los actuales tiempos. Por lo tanto la labor de enseñante supone formarse (para formar) sobre los siguientes pilares”, aprender a conocer, aprender a querer y sentir, aprender a hacer , aprender a convivir, aprender a ser, aprender sobre el conocer, el querer, el sentir. (p.30)

De ahí la importancia que tiene el trascender en lo que realmente significa la enseñanza, que desde sus diversas conceptualizaciones de racionalidad, pero también desde la humanidad y la dignidad, se ha venido produciendo en la historia, tal cual se muestra en el siguiente cuadro.

Cuadro 2 Educación y Enseñanza

Educar / Educación	Autor, año	Enseñanza/ enseñar	Autor, año
Educación es un dispositivo cultural	Vygotski (1979)	Enseñar es crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas.	Onrubia, J. (1999, págs. 101)
P.81: la educación "es un movimiento, un acompañar, un "acto" no acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo"	(Meirieu, P 2001).	La enseñanza es considerada una experiencia reflexiva y estética propiciadora de encuentros. Está llamada a crear espacios de seguridad facilitadores de aprendizajes.	Meirieu, p. (2001)
"Educar es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido: es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive, es ponerlo a nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que podrá salir a flote; es preparar al hombre para la vida" (José Martí- Filósofo cubano)	Castaño, E. (2008, 137)		
"la educación es igual que la moralidad, es una forma de ser con los otros"			
El principal propósito de la educación debe ser desarrollar las capacidades de los jóvenes para	Claxton, G. (1991, p.158).	La tarea del enseñante consiste en crear un entorno lo suficientemente variado y retador como para acelerar el crecimiento	Claxton, G. (1991), 143-145-173).

<p>vivir vidas interesantes, satisfactorias, dignas y agradables.</p> <p>La preocupación fundamental de una educación contemporánea útil debe centrarse en la capacidad de las personas para aprender bien</p>		<p>y el desencaje de aptitudes para el aprendizaje, ofrecer a los alumnos un modelo de estudiante hábil y con confianza en sí mismo, e interactuar con los estudiantes de manera que no se haga nada que mine su predisposición (la de los estudiantes) a aceptar retos de aprendizaje o su creencia en su propia capacidad para aprender.</p> <p>La enseñanza debe estructurarse de tal manera que: 1.- Los estudiantes trabajen en un problema con las mini teorías y las estrategias de aprendizaje que ya poseen. 2.- Estos recursos que ya poseen resulten ser inadecuados. 3.- En esta situación de apuro se introduzcan informaciones y consejos con moderación. 4.- Se dé tiempo a los estudiantes para que averigüen por su cuenta si estos consejos e informaciones les van a servir. 5.- En posteriores ocasiones, se inste a los estudiantes a repasar sus propios recursos mentales en busca de ideas cuando se encuentren encallados</p> <p>Los enseñantes de ciencias no tienen que ser expertos en cada tema ni temer que se les planteen preguntas que no puedan responder. Todo lo que tienen que hacer es interesarse, junto</p>	
--	--	---	--

		<p>con los estudiantes, en lo que ocurre y tener algunas ideas sobre cómo averiguar más cosas sobre los temas que capturan el interés de la clase.</p>	
<p>La educación, en su sentido más radical, tiene como objetivo principal ayudar a las personas a crecer en dignidad, en libertad, en derechos y deberes. Ese es su cometido, su tarea, su responsabilidad.</p> <p>La educación es también respuesta ética a la demanda del otro. Solo cuando el educador se hace responsable del otro, responde a este en su situación, se preocupa y ocupa de él desde la responsabilidad, entonces, y solo entonces, se está en condiciones de educar.</p> <p>«Si no educamos para la vida moral, para asumir nuestra responsabilidad, para hacernos cargo del otro, para tomar sobre nuestros hombros la carga de la construcción de una sociedad justa y solidaria, no estaremos educando» (Arendt, 1996).</p> <p>En toda acción educativa hay una pregunta que se hace ineludible: ¿quién es este alumno para mí? Y se puede responder a esta pregunta desde la negación e indiferencia hacia el otro, o desde el reconocimiento y la acogida.</p>	<p>Pérez, C. & Romero, E. (2012, p. 99-104- 105).</p>	<p>La enseñanza debe, contempla a un sujeto histórico en toda su realidad; una educación atenta a la situación de cada educando en la singularidad de su existencia, que en Lévinas tiene que ver con la pedagogía de la acogida y la compasión solidaria.</p> <p>Educarnos obliga a negar cualquier forma de poder, porque el otro (el educando) nunca puede ser objeto de dominio, de posesión o de conquista intelectual. En segundo lugar, exige la respuesta responsable, es decir, ética, a la presencia del otro.</p> <p>La enseñanza explica al hombre no como un ser en sí y para sí, sino como una realidad abierta al otro y para el otro, cuya realización como ser moral no está en su autonomía, sino en la dependencia y «obediencia» al otro, es decir, en la más radical heteronomía (Lévinas, 1991).</p>	<p>Pérez, C. & Romero, E. (2012, p. 99-105 - 106).</p>

<p>En el primer caso, no se educa.</p> <p>En el segundo, la respuesta se da desde la ética, desde la responsabilidad. En esta segunda respuesta el alumno es visto y tratado como alguien, es reconocido y acogido en la singularidad de su existencia (Ortega, 2004)</p>			
<p>La educación es una práctica polfítica.</p> <p>La función del maestro según Paulo Freire es enseñar. Esto, desde una concepción de educación en la que “educar es formar y formar es mucho más que transferir conocimiento, instruir y adies- trar al educando en el desempeño de destrezas” (2002: 24</p>	<p>Rojas, S. (2009, 40, 44).</p>	<p>La enseñanza se concibe dentro de un proceso de búsqueda donde el profesor se siente también aprendiz, le da importancia al saber. Es fundamental tomar este proceso con seriedad, preparación científica, física y emocional, porque enseñar es una profesión que implica un alto sentido de responsabilidad. Estas condiciones exigen, de parte del profesor, rigor metódico para estudiar, actitud investigativa, un pensamiento acertado, respeto a los saberes de los educandos, reflexión crítica sobre la práctica, una curiosidad epistemológica fundada en la actitud crítica en la que docente y discente, sujetos del proceso, van generando una mejor comprensión de los conocimientos (cfr. Freire, 2002, p. 23).</p> <p>La experiencia educativa debe permitirle al maestro pensarse en relación con él mismo cuando enseña y cuando aprende; en la medida en que aprende al</p>	<p>Rojas, S. (2009, p.41, 42, 43).</p>

		<p>enseñar, enseña lo que aprende.</p> <p>Tal que el maestro se pregunte permanentemente cómo está enseñando y para qué lo está haciendo.</p> <p>Dice Freire (2002, p.119),</p> <p>El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz.</p> <p>El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer.</p> <p>La enseñanza como experiencia educativa, requiere de parte del educador: “respeto a la autonomía, la dignidad y la identidad del educando” (Freire, 2002: 63). Por supuesto, la autonomía no es hacer caprichosamente lo que se quiere, sino asumir decisiones, producir actos y pensar las consecuencias de dichos actos y decisiones con responsabilidad.</p>	
--	--	---	--

6. MARCO TEÓRICO

6.1 La evaluación: Una aproximación histórica

La evaluación es una actividad de vital importancia en el proceso de formación en cualquier escala de la educación y, además de propiciar aprendizajes, se constituye en un instrumento mediador de subjetividades que expresa relaciones de poder, y en ese sentido, revelador de permanentes tensiones. Situación que se traduce en construcciones y deconstrucciones permanentes, propias de la práctica pedagógica, y por lo cual es preciso explicitarla como un bastimento social que se lleva a cabo en contextos determinados por diversos factores. La evaluación de la que es objeto la población estudiantil, está atravesada por la multiplicidad de fenómenos lingüísticos, culturales, éticos, políticos, ideológicos, psicológicos y sociales, que hacen de ella lo que es, un discurso y una práctica compleja.

Y, justamente esta complejidad es la que posibilita búsquedas psicopedagógicas esperanzadas en interpretaciones y prácticas que, a través de las dinámicas formativas y formadoras de la evaluación en interacción con la enseñanza, permitan potenciar relaciones de coparticipación y por qué no, de emancipación, a partir de trabajos con perspectiva crítica y reflexiva, caracterizados por el interrogante, la problematización y la búsqueda de transformaciones de orden intelectual, emocional y sociocultural de estudiantes y docentes participantes, todo en dirección a propiciar aprendizajes profundos, a estimular nuevas comprensiones y a generar nuevas miradas del mundo.

En vista de que la evaluación participa de los cambios históricos de la sociedad, conviene citar a Jódar y Gómez (2007) –quienes ponderan el legado foucaultiano- en el sentido de que ni el saber, ni el poder, ni la subjetividad, son categorías universales, sino históricamente situadas. Es por ello que en este acápite se intenta abrir la posibilidad de reflexionar sobre los procesos histórico - culturales de la evaluación en el contexto universitario y las dinámicas

de poder que, alrededor de esta problemática se han venido gestando en diferentes sociedades, a tal punto, que se convierten en prácticas rutinarias carentes del valor formativo e intelectual de las cuales se afectan evaluadores y evaluados.

Aquí resulta oportuno precisar que aunque la relación histórica aparece más o menos plana y rectilínea, ello se hace para efectos didácticos, en el entendido de que no hay grandes rupturas temporales entre una racionalidad que decae y otra que emerge, que lo que posiblemente aparece es la discordancia entre las racionalidades, y que, finalmente, cualquier análisis tendrá que hacerse en términos de la coexistencia divergente entre lo que agoniza y lo que surge. A continuación se presentan algunos asomos históricos de la evaluación a través de tres periodos: El primero desde la antigüedad hasta comienzos del siglo XVII, el segundo desde mediados del siglo XVII hasta principios del siglo XX, y el tercero, entre mediados del siglo XX y lo que va del siglo XXI.

6.1.1. Primer periodo: Antigüedad hasta comienzos del siglo XVII. El precedente primigenio de la evaluación se encuentra en el *examen*, expresión relacionada con probar⁵ y ligada históricamente a una variedad de prácticas de diferentes comunidades sociales y no de uso exclusivo del campo instruccional. Lo que significa en términos de Escudero (2006, p. 3), que su sentido tenía referentes meramente implícitos y cotidianos, sin la preexistencia de una teoría explícita de sustento.

En la antigua china, el término “examen” es nombrado como instrumento que utiliza la burocracia imperial para afianzar la clasificación de rangos sociales. Así lo sostienen Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964) cuando referencian la existencia de una clase de funcionarios chinos llamados “mandarines”, hombres cultos, que habrían pasado a ocupar cargos oficiales mediante un complicado sistema de exámenes, como puerta de acceso a los

⁵ Que en términos de la RAE (8 de julio de 2015) (del lat. *probāre*), y significa: “Hacer examen y experimento de las cualidades de alguien o algo”. en: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?val=probar>

diversos grados de la administración pública. Teóricamente todas las personas podían presentarse, no obstante el alto bagaje en temas literario-formalistas que requerían estas pruebas, sólo lo poseían aquellos cuyas familias podían solventar los costos de la educación privada, surgida justamente en función de dichos exámenes. (p. 14).

Así mismo, Max Weber (1922), ubica en el poder patrimonial de la antigua China imperial (acaecido hace más de tres mil años), la exigencia de los exámenes por primera vez en la historia, para eludir la constante amenaza de apropiación hereditaria de los cargos e impedir la formación de clientela y de monopolio de algunos notables de las localidades, por lo tanto el poder patrimonial imperial tomó medidas, tales como, nombramientos a corto plazo, exclusión de los cargos en el territorio en el que el funcionario tenía parientes, vigilancia mediante espías, y por primera vez en la historia, la exigencia de exámenes. “El rango y el cargo quedaban determinados, en teoría de un modo exclusivo y en la práctica en gran proporción, por el número de exámenes sufridos” (p.791).

Este autor señala además, que el mencionado sistema generó competencia y desconfianza entre los funcionarios, aunque también sucedió que los títulos adquiridos mediante exámenes, llegaron a considerarse de gran valor social, a tal punto que se crearon convenciones estamentales de dichos funcionarios, las cuales adquirieron rasgos burocráticos determinados por un tipo de instrucción que tendía a una aristocracia de letrados que desde entonces, ha caracterizado a la cultura china (Weber, M., 1922).

Weber (1972) sostiene que “Durante doce siglos, en China, el rango social se ha determinado más de acuerdo con la calificación para el ejercicio de cargos públicos, que según la riqueza” (p. 597). Calificación que deviene de los exámenes aplicados sólo a aquellos que han sido educados en la literatura, lo que originariamente sólo suponía el conocimiento de la escritura de hijos de familias feudales, cuya posición social se basó en dichos conocimientos (p. 508).

Frente al tema en cuestión, la biblia, por su parte, en varios de sus pasajes se refiere al probar o a la prueba en el sentido de examinar o experimentar las cualidades de alguien (Génesis 22:1; Libro de Job, capítulos 1 a 42; Santiago 1: 3 y 12; Pedro 4: 12, entre otros) en relación con el sostenimiento de fe en los designios divinos, más allá de los avatares de la vida.

Para el pueblo grecorromano antiguo, el examen tampoco estaba atado específicamente a la actividad instruccional, era más bien una técnica garantizadora de la preocupación de sí. Siguiendo a Foucault (1990), desde los griegos y hasta nuestros tiempos, existen algunos constructos artificiales de sometimiento social, entre los cuales se resaltan las “tecnologías de poder, que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación y objetivación del sujeto; y las “tecnologías del yo”, que permiten a los sujetos efectuar por cuenta propia o con la ayuda de otros, una serie de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos o conducta, obteniendo de esa manera, una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. Las mismas que tienen que ver con la gobernabilidad, esto es, con la formación de subjetividad, con el poder de regularse a sí mismo, o a otro.

El vivir grecorromano estaba mediado por una instancia que permitía trascender el ser por sí mismo, es decir, se cultivaba el “cuidado de sí”, técnica sustentadora de subjetividades, como quiera que el sentido no era descifrar el yo, ni los medios de revelar un secreto importante, sino reflexionar sobre los modos de vida, las regulaciones de la conducta de los individuos y la fijación sobre uno mismo, de fines y medios. La verdad viene de los maestros, y el sujeto lo que hace es memorizar y formar reglas de conducta para hacer subjetivación de aquella verdad.

Se estima además, que el grecorromano accedía al conocimiento mediante actividades como los diálogos, los tratados, las cartas, la contemplación, el ocio activo, el ejercicio escritural sobre sí mismo, la escucha, el examen de conciencia, el control de las representaciones, la interpretación de los sueños, la askesis o memoria de lo que uno ha hecho y de lo que debería haber hecho. Este principio, en los Estoicos tiene que ver con el dominio

de sí mismo mediante la asimilación de la verdad (subjetividad) y su transformación, de ser posible (mayor grado de subjetividad).

Cabe aclarar, que desde la época de los griegos hasta los tiempos del cristianismo, se encuentran diferencias sobre *el cuidado de sí y el conocerse así mismo*. Ambos principios surgen de la *preocupación de si* de los griegos, y se incrustan posteriormente en las instituciones pedagógicas y religiosas (Foucault, 1990). Sin embargo, en el cristianismo se pondera *el conócete a ti mismo*, lo cual genera una serie de técnicas (la exomologesis y la exagoreusis) en las que el yo debe estar en permanente exposición⁶ y examen⁷, y por lo tanto los sujetos se someten por si mismos al poder, descartando cualquier posibilidad de autonomía.

Por otra parte, McReynold (1975), traído por Escudero (2003, p.3), destaca el *Tetrabiblos* atribuido a Ptolomeo, como el tratado más importante de sobre “evaluación” de la antigüedad, argumentando que Cicerón y San Agustín presentan igualmente en sus escritos planteamientos sobre sus contenidos. Dicho texto está referido a juicios y predicciones a partir de la influencia astrológica en el comportamiento humano. Allí el examen general y particular de cada situación histórica será preciso para acertar en las predicciones guiadas por los astros.

Lo anterior da cuenta de una especie de juego de poder que pretende camuflar el control con la aparente autonomía de los individuos, Foucault, (1990). Ahora bien, en general, los diversos escenarios relacionados podrían llevar a comprender que el examen era un instrumento de convergencia entre los problemas estructurales de una sociedad, todos ellos reducidos estratégicamente por el poder a una dimensión eminentemente técnica, pero en direcciones diferentes en el relato chino, cristiano y en el grecorromano. Allí se pone en evidencia la esencia de la variedad de coyunturas que subyacen al entramado de cada grupo o contexto social.

⁶ Es el reconocimiento público de ser pecador

⁷ Confesión verbal, pieza angular del pensamiento en cuanto se renuncia al propio deseo de cada uno, a su propio yo.

Para la edad media se tienen indicios de que el vocablo “examen” comienza a utilizarse en el siglo XII en la educación superior. Aparentemente se centraba en el desempeño, no en metodologías. Según Padilla (2007), el examen surge en el escenario educativo a través de la universidad medieval “como una demostración y comprobación de madurez académica para obtener el título de bachiller, la licencia docendi, o el grado de doctor” (Padilla, 2007:2). Esta modalidad, llamada “determinance”, consistía en una exposición oral en presencia de un tribunal acreditado (Escudero, 2006, p.2), con la finalidad de hacer un planteamiento y defensa de la tesis, lo cual daba lugar al debate y a la discusión en público. Era el maestro quien definía cuándo estaba el estudiante preparado para la sustentación, a fin de prevenir su fracaso.

Justamente el término evaluación tal cual se trata de concebir en este trabajo, parece tener un ápice de coherencia con la intencionalidad del enseñante en el evento acabado de relatar, en tanto se responsabilizaba en preparar para prevenir el fracaso de su aprendiz. Ese compromiso con el aprendizaje del estudiante es precisamente una de las apuestas de la evaluación formativa y un motivo más para invertir en el estudio de la evaluación formativa en la universidad, concretamente, en el Departamento de prácticas y Consultorio Jurídico, responsable de “probar” o de poner en escena, las capacidades con las cuales se desenvolverán los profesionales que de allí egresan.

En el siglo XVII se destaca particularmente Juan Amos Comenius (1592-1670), quien se pronunció sobre las enseñanzas reproductivas y mecanicistas, las cuales ponderan la solidez de la asimilación perfecta de los contenidos por los estudiantes y la necesidad de la valoración oral, como la forma más clara que permite detectar la consistencia del aprendizaje. Rechaza los castigos corporales por cuenta de los bajos resultados académicos, aunque sí los aprueba en caso de rebeldía. Igualmente propone algunos principios y pautas para docentes respecto al control de los conocimientos de los alumnos a través de la “Didáctica Magna”, en la cual también recomienda que “para examinar los trabajos al dictado [...] ordenar a uno, dos o más si es necesario, que lean lo que han escrito con voz clara y distinta [...] y entre tanto todos harán correcciones, mirando sus cuadernos (1922/2000, p. 100) (Padilla 2007, p.3).

En este punto se precisa resaltar dos aspectos importantes por su relación con el trabajo investigativo: lo uno, que las inquietudes alrededor del aprendizaje tienen una larga historia, de lo que dan cuenta los cuestionamientos a través de los tiempos en torno a las prácticas de evaluación, sin que con ello se hayan garantizado cambios o mejoras significativas. Lo segundo, que pese a la distancia temporal entre el siglo XVII y el siglo XXI, aún sigue vigente la necesidad de una enseñanza que ayude, que asista y en la que los iguales del estudiante, es decir, sus compañeros, participen también como enseñantes, lo que en lenguaje propio de la evaluación formativa, corresponde a la ayuda en sinergias, a la evaluación para aprender en interacción y desde la interacción con otros: con otros estudiantes y con el docente, por supuesto.

El examen del dictado que proponía Comenio, hacía parte de su método didáctico y ejercía una doble función: la revisión (para verificación) y la corrección de lo enseñado por el docente. Pero del otro lado, la verificación y corrección de lo copiado o aprendido. Estudiantes y docente participaban en esta tarea. Y a diferencia de épocas anteriores medievales, desde la visión de Comenio el examen está atado a la metodología de enseñanza del docente, no al desempeño del estudiante. En términos de Díaz (1994) en la propuesta de Comenio, “a través del examen no se decide ni la promoción del estudiante ni su calificación. Esta no existe hasta el siglo XIX” (p.1).

Ya para el siglo XVI los liceos jesuitas iniciaron una tradición que en el XIX llevó a exámenes tipo ensayo, como el “abitur” alemán o el “baccalaureat” francés (Martínez, 2009, p.2). Pero igualmente, desde el siglo XVII, la escuela jesuita dio gran importancia a los exámenes escritos “como una forma de promoción y en su método de estudios inferiores, conocido como ratio studiorum (véase Labrador et al., 198), se presenta uno de los primeros reglamentos para la realización de exámenes tanto orales como escritos, con lo cual el examen comienza a ritualizarse y a considerarse como un instrumento de penalidad y competencia” (Padilla, 2007, p. 3), germen de lo que se ha perpetuado en los actuales entornos académicos universitarios, sin que aún sea interiorizada por las comunidades, la multiplicidad de reflexiones críticas respecto a la evaluación, concebida como acto técnico y de poder, para trascenderlas a concepciones y acciones que permitan el aprendizaje a partir de posturas éticas, estéticas y psicopedagógicas dirigidas a la comprensión del mundo.

En ese contexto imantado de cristianismo, donde el examen fungía como el instrumento coactivo de preferencia, el alumno no era considerado sujeto de trascendencia, ni le era otorgado el permiso de hacer hermenéutica, sólo se le concedía la licencia de reproducir textualmente la palabra de su maestro a través de la verbalidad, porque exclusivamente el maestro poseía la capacidad interpretativa, la sabiduría y la experiencia (Padilla 2007).

6.1.2. Segundo periodo: Medios del siglo XVII a principios del siglo XX (examen-Medición- descripción). Durante el siglo XVII, y en el contexto de las guerras burguesas, las rupturas medievales y el surgimiento de la razón ilustrada -instauración plena de la racionalidad, llamada por Ulrich Beck (2003), primera modernidad,⁸ - comienza la modernidad en Europa y con ella un capitalismo incipiente, el neoliberalismo y la escuela como espacio masivo. A finales del siglo XVIII se presenta la revolución industrial, llamada segunda modernidad, se lanza la conquista de las ciencias sociales, el descubrimiento de las ciencias naturales, y surge el materialismo dialéctico⁹.

Sobre este asunto, Jódar y Gómez (2007) destacan la instalación del neoliberalismo como modelo económico y forma de gobernar los procesos sociales y también los escenarios de ubicación, o de una nueva alineación de la conducta personal, con varios propósitos sociopolíticos. Situación que supone una ruptura con el Estado de bienestar y la promoción de “otro” recodificado, en donde se promueven nuevas subjetividades.

⁸ ⁸ En entrevista con Enrique Lybch, Ulrich Beck (2003) señala que: La primera modernidad parte del hecho de que hay límites, demarcaciones claras, como la distinción entre sociedad y naturaleza, la diferencia entre yo y los otros, entre guerra y paz, o entre Estados-nación con fronteras antropológicamente predeterminadas, que forman el marco de decisión política. La segunda modernidad se ha planteado como cuestión central la nueva política de fijación de fronteras bajo las condiciones de la desaparición de las mismas. Sin duda, la posmodernidad y la segunda modernidad comparten la idea de que la desaparición de las fronteras y las diferencias es un problema importante, pero a nosotros nos parece que las instituciones deben tomar decisiones y que éstas presuponen determinaciones. Hablo de determinaciones basadas en fronteras pensadas ya no desde la lógica excluyente de "o lo uno o lo otro" de la primera modernidad, sino de nuevas formas de disyunción inclusiva del tipo "tanto lo uno como lo otro". Lynch, E. (2003, Julio). Conversación con Ulrich Beck. Tags: Sociología Letrillas columna Filosofía. Recuperado de: <http://www.lettraslibres.com/revista/letrillas/conversacion-con-ulrich-beck>

⁹ Es una corriente filosófica que afirma que la realidad se conforma de modo dialéctico con la materia, se basa en el método dialéctico hegeliano para quien todo objeto surge del enfrentamiento entre objetos opuestos.

El nuevo sistema de evaluación que trae consigo la modernidad, tiene que ver con el desbloqueo tecnológico productivo, asociado al capitalismo industrial surgido a partir del siglo XVIII, en donde primaba la sociedad disciplinar, cuya pretensión era corregir y encausar conductas, como camino para reducir las desviaciones, y transformar al individuo en sujeto utilizable, eficaz, dócil y disciplinado. Un sujeto acostumbrado a funcionar en instituciones cerradas, entre ellas la escuela, donde interesaban los juicios normalizadores y en la cual el estudiante era probado a través de la observación, la vigilancia y los exámenes de resultado.

Para el siglo XIX se enfatiza la calificación¹⁰ del desempeño a través del examen, el cual se separa del método que a su vez había estado ligado al aprendizaje en la propuesta de Comenio. Ya la relación pedagógica estudiante-docente se centra con claridad en la acreditación¹¹. En los Estados Unidos se desarrolla, un sistema de educación de cobertura masiva, no sólo en educación básica, sino también en media y superior. Por ello, no sorprende que en ese país surgieran tempranamente evaluaciones a gran escala, respecto a varias materias (Martínez, 2009, 2), asunto que desata interrogantes relacionados con las semejanzas entre estas prácticas evaluativas y las que vienen aumentando en los contextos educativos colombianos, con legitimación para la acreditación de calidad, según el puntaje de pruebas estandarizadas en áreas específicas.

Siguiendo la línea de Escudero (2003), para aquel entonces (siglo XIX) “ se establecen sistemas nacionales de educación y aparecen los diplomas de graduación, tras la superación de exámenes del Estado”, “[...]”, “surge un sistema de exámenes de comprobación de una preparación específica, para satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada”. (p.3). Igualmente Horace Mann, en los E.U, basado en prácticas cotidianas y sin un enfoque teórico, utiliza las primeras técnicas evaluativas tipo test escritos, que se extienden a las escuelas de Boston. Así se abre camino hacia supuestos más objetivos y explícitos en lo relativo a algunas destrezas lecto-escritoras (Escudero, 2003, p.3).

¹⁰ Según López, 2009 la calificación es asignación de nota, clasificar mediante una expresión cualitativa o cuantitativa del estado cognitivo, habilidades procedimentales y actitud del alumno. Medir el grado de cumplimiento de objetivos.

¹¹ Es claro el florecimiento de las corrientes positivistas y empiristas (observación, experimentación), las ideas evolucionistas se encuentran en pleno furor (la medición y diferenciación de individuos) la estadística es central para la orientación métrica y el desarrollo de la sociedad industrial exigía mecanismos para acreditar y seleccionar alumnos según sus conocimientos (Escudero 2003, p.4)

Muller¹², evocado por Díaz (1994), lamentaba la pérdida del placer por el estudio que acontecía en la universidad de Oxford, a raíz de la entrada de los exámenes (Díaz, 1994, p 1), toda vez que fue en 1800 y precisamente en la Universidad de Oxford en donde se instituyó primigeniamente el “Estatuto de Exámenes”, para permitir el ascenso académico a sólo una minoría privilegiada. Con ello, algunos apenas comienzan a sospechar del examen como instrumento “para el ejercicio de poder” (Carduño, 2000, p. 11).

Sobre el particular tópico, Hernández Ruiz¹³, nombrado por Díaz (1994), alerta en torno a las posibilidades sancionadoras inherentes a la nueva transformación del examen y conceptúa que:

El examen ha llevado a un facilismo pedagógico por parte de los maestros. Ahora, cuando el examen era parte del método, tenían que resolver todos los problemas de aprendizaje a través de diversos intentos metodológicos. Con la aparición de las nuevas funciones del examen: acreditar y promover, cuando existe una dificultad de aprendizaje, los maestros y las instituciones aplican exámenes. Díaz (1994, p.1).

Lo anterior alude a la puesta en marcha de prácticas de examen articuladas a la calificación, medición y acreditación, que dejan por fuera “los problemas de formación, procesos cognitivos y aprendizaje” (Díaz, 1994, p.1), y para ello, se dirigen a la eficiencia técnica y a la productividad a partir de la uniformidad, como instrumentos ideales de control social. Situaciones similares a las que se practican actualmente en algunas instituciones universitarias del medio, en donde la evaluación es una práctica deslindada de los demás actos educativos, pese a que en ocasiones la misma población estudiantil lo cuestione, y los diferentes fenómenos sociales demuestren las consecuencias de las ausencias formativas integrales (en fenómenos de corrupción y violencias, entre otras).

¹² Citado por Giner de Los Ríos F. *Pedagogía universitaria*. Sucesores de Manuel Soler Editores. Barcelona. 1906.

¹³ Hernández Ruiz, S., «El problema de la evaluación», En *Didáctica General*. Fernández Editores, México, 1972.

Padilla (2007) se vincula a este análisis para señalar que para finales del siglo XIX y principios del XX, en plena era de la industrialización y auge de la ciencia y la tecnología, se presentan cambios muy radicales en la modalidad de examinar, desde dos posiciones coherentes con la demanda del momento histórico, *cientifizar la educación*. La primera de Joseph Rice (1894), que consistía en aplicar pruebas a un número significativo de estudiantes para apreciar la eficiencia de los métodos de enseñanza (instrucción), y así poder impulsar programas reformistas (Padilla, 2007, p. 3). La segunda, liderada por Binet y Simón (1905 y 1908), dos psicólogos franceses que a través de la influencia de Galton (pariente de Darwin), especialistas en diseño de pruebas psicométricas o medición de la inteligencia¹⁴ a gran escala. Con estas prácticas se crearon las bases para medición a gran escala de aprendizaje, a través de los test¹⁵ o pruebas objetivas. De esta manera la idea de una medición objetiva en el campo de la educación, comenzó a expandirse rápidamente (Padilla, 2007, p.3).

Como hito importante de la evaluación, se tiene que es en 1900 cuando fue creado en los estados Unidos “El College Board” para el desarrollo de pruebas psicométricas de ingresos comunes, “en beneficio” de un grupo de universidades de la costa este de dicho país (Martínez, 2009, p. 2). Después de tal evento proliferaron las escalas para medir el rendimiento en aritmética (1908), en escritura (1910), en lectura (1914) y en lingüística (1916), elaboradas por Thorndike y sus discípulos. Esta es sin duda la etapa en la que Thorndike comienza a desarrollar la tesis sobre el test como forma de “medir los resultados en el aprendizaje” (Padilla, 2007, p. 3).

En el marco del último escenario, y sin un soporte epistémico conocido (en términos de Díaz, 1994, p.1), el examen dejó de ser considerado como un recurso del maestro, o de la

¹⁴ Las diferencias sociales dieron ingreso a las diferencias individuales evidenciadas con la medición de la inteligencia. Por supuesto la injusticia social se biologizó (Díaz Barriga, 1994, 1)

¹⁵ En términos de Díaz Barriga 1994, “el test es considerado como un instrumento científico válido y objetivo que podría determinar varios factores psicológicos de un individuo tales como la inteligencia, las aptitudes e intereses y el aprendizaje” (1). Este instrumento fue utilizado en la selección de las fuerzas armadas, en diferentes circunstancias sociales, en las disciplinas liberales y en la escuela, generando exclusiones y marginación en todas las esferas a lo cual no se escapó la escuela, así, en 1922 en la universidad de Colgate y en 1927 en la universidad de Michigan las directivas sostuvieron que sólo el 15% de los estudiantes contaban con inteligencia suficiente para el ingreso al “college”, en el primer caso, y que se debía negar la admisión del 20% de los alumnos que tenían bajos puntajes, en el segundo (Díaz Barriga, 19993, 1)

institución educativa con el que se hacía seguimiento a lo aprendido en la propuesta de Comenio (siglo XVII) para convertirse en un test o instrumento de medición estadística, calificación, acreditación y clasificación, realizándose una inversión de problemas sociales a pedagógicos, y de método a examen. Pero además, con esta concepción de examen, el debate educativo dejó de ser un problema conceptual de diversos órdenes, para convertirse en un problema técnico solamente.

Al llegar el siglo XX se encuentran creadas las condiciones propicias para que a través de mecanismos de la ciencia se garantice la sociedad de control. Para entonces, la pedagogía deja de utilizar el término examen, que es remplazado por “test”, objeto de validación estadística, y luego acogerá la expresión “evaluación” (como sinónimo), que tendrá una connotación supuestamente académica. Ambas concepciones serán ajenas a la realidad educativa, ya que finalmente obedecen a la industrialización monopólica suscitada en los Estados Unidos, generadora de nuevos discursos sociales, a los cuales no escapó la pedagogía, al ser influenciada directamente por la psicología experimental. (Díaz, 1994, p.1).

Para Díaz (1994), el vocablo “evaluación” realmente no cambiaría en nada el sentido que había sido otorgado al examen desde su relación con la calificación, promoción y técnica instrumental, toda vez que implícitamente significaba objetividad (es decir, prueba objetiva, o de medición, construida en función de la teoría de los test) y científicidad. Mientras que explícitamente significaba control (social e individual de docentes y estudiantes) y democracia, propios de la administración científica (Díaz, 1994, p.1). La administración científica decidió cambiar el principio “control” por su equivalente, “evaluación”¹⁶, sin que ello implicara un cambio de significado, ni se estuviese cuestionando la medición del aprendizaje y de los mismos procesos del pensamiento que, en muchísimas ocasiones, no son traducibles a lenguaje lógico alguno.

¹⁶ Según Díaz, 1994 los principios originales de la administración científica fueron planear, realizar y controlar, los cuales fueron retomados posteriormente y red denominando el tercero de ellos, esto es “control”, el que se equiparó a la expresión, “evaluación”.

Escudero (2003, p.4) se refiere al “testing” como actividad evaluativa identificada con características como las siguientes:

-*Medición y evaluación* resultaban términos intercambiables. En la práctica sólo se hablaba de medición.

-El objetivo era detectar y establecer diferencias individuales, dentro del modelo del rasgo y atributo que caracterizaba las elaboraciones psicológicas de la época (Fernández Ballesteros, 1981), es decir, el hallazgo de puntuaciones diferenciales, para determinar la posición relativa del sujeto dentro de la norma grupal.

-Los test de rendimiento, sinónimo de evaluación educativa, se elaboraban para establecer discriminaciones individuales, olvidándose en gran parte de la representatividad y congruencia con los objetivos educativos. En palabras de Guba y Lincoln (1982), la evaluación y la medida tenían poca relación con los programas escolares. Los test informaban algo sobre los alumnos, pero no de los programas con los que se les había formado (Escudero, 2003, p.4).

Lo dicho desemboca en que las prácticas de examen y de evaluación han sido histórica, política y económicamente equiparables, lo cual da cuenta de una deliberada despreocupación por el horizonte de sentido del último concepto, en especial de quienes lo aplican y de aquellos sobre quienes recae la acción de “evaluar”. Es por ello que se hace urgente insistir en la resignificación de la evaluación, punto en el que se ha intentado detener el presente trabajo.

6.1.3 Tercer periodo. Mediados del siglo XX al siglo XXI: Nacimiento y Desarrollo (juicio- construcción). La sociedad de control, o posdisciplinaria, que finalmente impone el neoliberalismo, es ya una sociedad propia de una economía capitalista reorganizada en términos de deslocalización y de mercado, de flexibilidad y adaptabilidad a cambios rápidos, continuos e ilimitados. En ella se gobierna la subjetividad constitutiva de los sujetos “libres”, trasladando la vigilancia externa a la obligación interna de la propia responsabilidad. El gobierno es de lo social y de la autonomía de los gobernados. Las tecnologías de poder y del yo trabajan desde el interior. De esa manera, la autonomía personal en las sociedades de

control es el elemento fundamental para el ejercicio del poder político, toda vez que se halla a un sujeto empresario de su propio yo, receptivo, adaptable a los cambios ambientales, líquido, emprendedor, que se hace cargo de su propio riesgo y que debe cultivar el imperativo de autorresponsabilidad y permanente autocreación, flexible, competitivo, adaptable, mutable, polivalente, pero también individualista y vaciado de sus raíces sociales, en tanto el sujeto es el único absolutamente responsable de su perpetuo movimiento.

Desde estas consideraciones, Jodar y Gómez (2007) conceptúan que la educación de hoy, sumergida en el neoliberalismo, se interesa básicamente por la calidad del servicio prestado y la satisfacción de alumnos, familias y profesores, que se convierten en usuarios, clientes y personal flexible y competitivo. Igualmente tiende a la educación empresarial del autogobierno y a la promoción de una cultura pedagógica de la optimización. La educación tiene que ser de calidad y de excelencia, según criterios preestablecidos, y para ello es necesario estudiar todo el tiempo, lo que indiscutiblemente es aplicable a la universidad.

En el intento de trasegar por los caminos del tiempo, Escudero (2003) expresa que entre 1920 y 1930 el “*testing*” se encuentra en su punto más elevado, toda vez que son ideadas gran cantidad de pruebas estandarizadas para medir en colectivos de alumnos, diferentes clases de destrezas escolares, que hacen referencia a objetivos externos fundamentados en procedimientos de medida de inteligencia. En los años cuarenta el fervor por los “test” decreció debido a los movimientos críticos de tales prácticas (p. 5). Para esta época, según Martínez, (2009), en Estados Unidos el contenido de los textos sobre evaluación propuestos para instituciones instructoras de maestros, mostraba la prevalencia de la idea de que las evaluaciones que se aplicaban en el aula, debían ser la réplica de las evaluaciones a gran escala.

Por lo tanto, los maestros debían aprender a elaborar preguntas estructuradas y a analizar los resultados de instrumentos formados estadísticamente con ellas. Además, debían cuidar la validez y confiabilidad de dichos instrumentos, en la misma forma en que debe hacerse a gran escala. (Shepard, 2005). (Martínez, 2009, p.2)

Por otra parte, Martínez (2009, p. 2) valora el trabajo de Brookhart (2009) que precisa los acontecimientos, fundamentalmente económicos, que contribuyeron a generar un clima de “preocupación” sobre la calidad de la educación de las escuelas norteamericanas al comenzar la segunda mitad del siglo XX. Entre ellos, se menciona:

El impacto del lanzamiento del Sputnik por la entonces Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), en 1957; el Informe Coleman en 1966, y la tendencia a la baja de los resultados promedio obtenidos año tras año por los aspirantes a ingresar a la educación superior en el Scholastic Aptitude Test (SAT). (Martínez, 2009, p.2).

Es en medio de estos escenarios y tiempos, Ralph Tyler publica una obra trabajada entre los años 1932 y 1940¹⁷, en donde plantea la pertinencia de una evaluación científica para perfeccionar la calidad de la educación. En esa dirección presenta una visión metódica de evaluación, superando desde el conductismo la sola evaluación psicológica. Y en torno a un paradigma cuantitativo, entiende la evaluación *como proceso sistemático que contribuye a determinar (medir el logro) el grado de congruencia entre las realizaciones (resultados) y los objetivos previamente establecidos*, conceptualización a la que corresponden los modelos orientados a la consecución de metas (Escudero, 2003).

El centro de la propuesta en Tyler son los objetivos, razón por la cual éstos debían estar claramente preestablecidos en el sentido de *conducta marcadora del desarrollo individual del alumno dentro* del proceso de socialización. Pero igualmente su idea comprendía la determinación de las situaciones en las que se manifestarían las conductas esperadas; la elección de instrumentos; interpretación de resultados de las pruebas y determinación de fiabilidad y objetividad de las medidas. Dicha propuesta supone un juicio de valor respecto a la información recogida (Escudero, 2003).

¹⁷ En la obra *Eight-Year Study of Secondary Education* para la *Progressive Education Association*, publicada en 1950

Para Tyler el proceso evaluativo tiene por objeto determinar el cambio que ocurre en los alumnos, y su función es hacer explícito tal cambio a los alumnos y las familias e informar sobre la eficacia del programa educativo y la necesidad de la educación continua de los docentes (Escudero, 2003, p.6).

Después de la Segunda Guerra Mundial se extiende en las instituciones y servicios educativos de todo tipo la reproducción de test estandarizados, se avanza en la tecnología de la medición y en los principios estadísticos del diseño experimental, apareciendo las *taxonomías* de los objetivos educativos de Bloom. Para la época, los aportes de la evaluación a la mejora de la enseñanza son escasos, debido a la carencia de planes coherentes de acción. Se escribe mucho de evaluación, pero con poca influencia en el perfeccionamiento de la labor educativa (Escudero 2003, p. 7).

Sin lugar a duda, ese desplazamiento del estudio de la evaluación para la mejora de la enseñanza parece haber cogido fuerza en algunos contextos, por los beneficios que trae para el aprendizaje y la enseñanza en la contemporaneidad. No obstante sigue vigente el reto que entraña pasar de la comodidad a las dificultades, dejar de hacer lo mismo como docentes, revisar lo que se piensa, se ha pensado y lo que se ha hecho, para avizorar la evaluación como una aliada de la enseñanza, en dirección al mejoramiento de la misma y desde luego, del aprendizaje de sus protagonistas: docentes y estudiantes.

En los años sesenta hubo demanda de evaluación en el sector educativo, ante la generalizada idea de que el centro de la evaluación es el sujeto que aprende, y su objeto el rendimiento del mismo. Pero también se hablaba de diversas funciones de la evaluación y variedad de enfoques e interpretaciones según el tipo de decisiones buscadas (escudero, 2003, p.8). Para finales de esta década, entra en escena un nuevo movimiento, la era de la llamada *Rendición de cuentas*, asociada a la responsabilidad de los docentes en el logro de objetivos educativos establecidos. Se amplió entonces el fenómeno de la evaluación educativa, y aunque el sujeto directo de la evaluación siguió siendo el alumno, también lo

fueron los factores que constituyen el proceso educativo (programa educativo en un sentido amplio, profesor, medios, contenidos, experiencias de aprendizaje, organización, entre otros), y el mismo producto educativo.

En esa época, se dio inicio a un periodo de reflexión y de ensayos teóricos tendientes a clarificar la multidimensionalidad del proceso evaluativo, unido a la expansión de la evaluación de programas, ocurrida durante estos años, lo que ocasionaría el surgimiento de una modalidad de investigación aplicada y denominada *investigación evaluativa*, destacándose como hitos de la época, por su influenciabilidad, los ensayos de Cronbach (1963), *Course improvement through evaluation*, y de Scriven (1967), *The methodology of evaluation*. Según Escudero (2003, p.9), la síntesis de las ideas de Cronbach es la siguiente:

-La evaluación se entiende como el proceso de determinar, obtener y proporcionar información relevante para juzgar decisiones alternativas.

-Se asocia el concepto de evaluación a la toma de decisiones. Distinguiendo tres tipos de decisiones a las cuales la evaluación sirve: el perfeccionamiento del programa de enseñanza, la regulación administrativa y la calidad del sistema, profesores y organización, entre otros.

-La evaluación a utilizar en el mejoramiento de un programa mientras éste se está aplicando, es más contributiva al desarrollo de la educación, que la utilizada para estimar el valor del producto de un programa ya concluido.

-Es cuestionable afirmar que los estudios evaluativos pueden ser comparativos, ya que hay diversidad de dificultades técnicas que presentan los diseños de este orden en el marco de lo educativo. Se defiende la valoración con relación a unos objetivos bien definidos y no la comparación con otros grupos.

-Son rebatibles los estudios a gran escala, puesto que las diferencias entre los tratamientos pueden ser muy grandes, e impiden discernir con claridad las causas de los resultados. Se aboga por los estudios más analíticos y controlados, que pueden usarse para comparar versiones alternativas de un programa.

-Metodológicamente se propone que la evaluación debe abarcar: 1) estudios de proceso –hechos que tienen lugar en el aula–; 2) medidas de rendimiento y actitudes –cambios

observados en los alumnos– y, 3) estudios de seguimientos, esto es, el camino posterior seguido por los estudiantes que han participado en el programa.

-Las técnicas de evaluación no pueden limitarse a los test de rendimiento. Los cuestionarios, las entrevistas, la observación sistemática y no sistemática, las pruebas de ensayo, deben ocupar un lugar importante en la evaluación (Escudero, 2003, p.10).

Las ideas de Scriven (1967) son sintetizadas por Escudero (2003, p.10), así:

-Para Scriven la evaluación tiene que ver con el proceso de estimar el valor o el mérito de algo. El *valor* se entendería como el uso y aplicación que tendría para un contexto determinado y el mérito como las características intrínsecas de lo que se evalúa.

-Se establece la diferencia entre la evaluación como actividad metodológica (meta de la evaluación) y las funciones de la evaluación en un contexto. Así, la evaluación como actividad metodológica es esencialmente igual, sea lo que fuere que se evalúe. El objetivo de la evaluación no varía, supone el proceso por el cual se estima el importe de algo que se evalúa, mientras que las funciones de la evaluación pueden variar. Estas funciones se relacionan con el uso que se hace de la información recogida.

-Señala dos funciones distintas que la evaluación puede adoptar: la formativa y la sumativa. Propone el término de *evaluación formativa* para calificar aquel proceso de evaluación al servicio de un programa en desarrollo, con el objeto de mejorarlo, y el término de *evaluación sumativa* para el proceso orientado a comprobar la eficacia del programa y tomar decisiones sobre su continuidad.

-Disiente del énfasis que la evaluación le otorga a la consecución de objetivos previamente establecidos, porque si los objetivos carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta qué punto se han conseguido. Por ello resalta la necesidad de que la evaluación incluya tanto la evaluación de los propios objetivos como determinar el grado en que éstos han sido alcanzados (Scriven, 1974).

-Distingue entre evaluación intrínseca y evaluación extrínseca, dos formas diversas de valoración de un elemento de la enseñanza. En la intrínseca se valora el elemento por sí mismo, mientras que en la evaluación extrínseca se valora el elemento por los efectos que produce en los alumnos. Esta distinción resulta trascendental cuando se debe considerar el

criterio a utilizar, pues en la evaluación intrínseca el criterio no se formula en términos de objetivos operativos, mientras que sí se hace en la evaluación extrínseca.

-Contrario a Cronbach, defiende el carácter comparativo que deben presentar los estudios de evaluación. Y pese a los problemas técnicos que dichos estudios comparativos entrañan, considera que la evaluación como opuesta a la descripción implica emitir un juicio sobre la superioridad o inferioridad de lo que se evalúa con respecto a sus competidores o alternativas (Escudero, 2003, p.10).

En síntesis, para Cronbach y Scriven, el *juicio* es el contenido intrínseco en la evaluación. El evaluador no sólo analiza y describe la realidad, sino que la valora, la juzga con relación a distintos criterios. Estas ideas influyeron decisivamente en la comunidad de evaluadores, no sólo en la línea de la investigación evaluativa (la *evaluación orientada a la toma de decisiones sobre el «instrumento» o «tratamiento» o «programa» educativos*), sino también en la evaluación orientada al sujeto (*fundamentalmente alumnos y profesores*) (Escudero, 2003, p. 11).

Durante los años sesenta emergen reflexiones de varios autores a propósito de la evaluación y de la investigación evaluativa. Muchos de ellos estaban centrados en los objetivos, los criterios y la atención a los resultados esperados, los no esperados y aquellos a largo plazo: Cronbach (1963); Glaser (1963); Scriven (1967); Stake (1967). Algunos se referían al perfeccionamiento de los objetivos educativos trabajados por Bloom y colaboradores [Mager (1962 y 1973); Lindvall (1964); Krathwohl y otros (1964); Glaser (1965); Popham (1970); Bloom y otros (1971); Gagné (1971)]. También aparecieron ideas sobre la evaluación de la interacción en el aula y sobre sus efectos en los logros de los alumnos (Baker, 1969); las causas y fallas en los resultados finales (Stake, 1967). (Escudero, 2003, p.8 y s.s).

En los años 70, 80 y siguientes se consolida la investigación evaluativa, en la cual se destacan diferentes enfoques modélicos, y donde cada evaluador determina o construye su propio modelo en cada investigación evaluativa, según el tipo de trabajo y las circunstancias.

Entre esos estudiosos están: Guba y Lincoln (1982); Pérez (1983); House (1989); Nevo (1983); Cabrera (1986); Worthen y Sanders (1973); Stufflebeam y Shinkfield (1987), Arnal y otros (1992); Scriven (1994); Lewy (1976); Popham (1980); Cronbach (1982); Anderson y Ball (1983); De la Orden (1985); Stufflebeam y colaboradores (1971) y Escudero (2003), entre otros.

En este movimiento de propuestas respecto a modelos de evaluación, se distinguen dos épocas con diferencias conceptuales y metodológicas. La *primera*, en donde las propuestas están llenas de matices y siguen la línea expuesta por Tyler, denominada “*Consecución de Metas*”. La *segunda*, representada por los llamados *modelos alternativos*, que aparecen con diferentes concepciones de la evaluación y de la metodología. Aquí se destacan la *Evaluación Responsable* de Stake (1975 y 1976), a la que se adhieren Guba y Lincoln (1982, 1989), la *Evaluación Democrática* de MacDonald (1976), la *Evaluación Iluminativa* de Parlett y Hamilton (1977) y la *Evaluación como crítica artística* de Eisner (1985).

Y aunque según Escudero (2003), esta multiplicidad de concepciones, procesos, objetos, funciones, audiencias y metodologías de evaluación, permiten que profesores y demás evaluadores interesados puedan aplicar diversidad de recursos en sus tareas evaluativas, la realidad lo que refleja, como ya se ha referenciado, es que lo característico de la llamada “evaluación” orientada a estudiantes, particularmente en la esfera universitaria, es la tendencia técnica, de calificación y certificación.

Por su parte, Scriven presenta una propuesta sobre la transdisciplinariedad en el abordaje de la investigación evaluativa, al tiempo que reconoce algunas visiones de Stake y Stufflebeam, (1994, 1998, 1999, 2000 y 2001) sobre el sentido de la investigación evaluativa, que se encuentran vigente en la actualidad. También Scriven acoge parcialmente la “visión fuerte” hacia la toma de decisiones de los mencionados autores, en donde concibe

al evaluador investigando, con el objetivo de llegar a conclusiones que le ayuden a tomar decisiones.

En esta perspectiva, Scriven adiciona su teoría evaluativa de la transdisciplinariedad desde el conjunto de campos de aplicación de la evaluación y el contenido de la propia disciplina. De esa manera se concibe la investigación evaluativa como una disciplina que incluye sus propios contenidos y los de otras disciplinas; su preocupación por el análisis y mejora llega a ser trans disciplinar y, según Escudero (2003, p. 31), tiene una visión generalizada, pues sus campos aplicativos son los programas, el personal, los rendimientos, los productos, los proyectos, la gestión, la meta-evaluación de todo ello, y además se mueve desde niveles prácticos hasta el nivel conceptual. Así mismo, los distintos campos de la investigación evaluativa tienen diferentes grados de interconexión y solapamiento (p.31).

Ya entrado el siglo XXI, la discusión en evaluación sigue planteada en todas sus ramificaciones y especialidades, tal cual se indicó. Quiere decir que sucede lo mismo con la temática relativa a las pruebas de gran escala que, aunque su análisis no es fuerte en educación superior, ello no le resta a la trascendencia que la población universitaria otorga a tal problemática, sobre todo cuando poco a poco se acerca a sus esferas, justamente hoy que se habla permanentemente, desde lo administrativo, de autoevaluación, estándares, eficacia, rendición de cuentas, resultados estadísticos, control de calidad, gestión de recursos, contrastado todo con la imaginaria espera del colectivo social de resultados “milagrosos” de orden ético e intelectual, por parte de la universidad, de la pública, fundamentalmente.

Detenerse en las pruebas a gran escala como posibilidad de aplicación universitaria en la actualidad, es de suyo problemático, no sólo por la hermenéutica en torno a la evaluación en función del aprendizaje y la enseñanza, sino porque es claro que las pruebas a gran escala tienen rasgos limitativos en su fuerza para informar sobre los diversos aspectos que hacen parte del sistema curricular.

Justamente Martínez (2009), se pronuncia respecto a las mencionadas pruebas, argumentando que nunca podrán sustituir el trabajo del maestro, ya que sólo un buen maestro puede llevar a cabo la evaluación más importante de cada alumno. Se trataría entonces de una evaluación que incluya todos los aspectos curriculares, o incluso, los supere; que incluya los niveles cognitivos y afectivos más complejos que tenga que enfrentar, “teniendo en cuenta las circunstancias de cada alumno, y que se haga con la frecuencia necesaria para ofrecer retroalimentación oportuna para que el alumno pueda mejorar” (Martínez, 2009, p.10). Este tipo de evaluaciones son las indicadas para el aula regular, con acercamientos más finos que los que pueden emplearse a gran escala.

Y si bien es cierto que para muchos maestros el diseñar pruebas puede exigir un mayor esfuerzo ante la falta de “competencias” al respecto, también lo es la necesidad de preparación para hacerlo de manera idónea ante lo inapropiadas e incompletas que resultan las pruebas a gran escala. No obstante, en cualquier caso, aquellas y éstas finalmente deben ser concebidas como otras formas de apoyo o meras herramientas para la diada enseñanza y aprendizaje, diferente a convertirlas en rituales de las prácticas evaluativas con sentido formativo y de aprendizaje, para los protagonistas del acto educativo.

6.2 Evaluación Formativa en la Universidad

En este punto Martínez (2009) destaca el trabajo reciente de Brookhart (2009), en donde se hace un rastreo acerca del proceso evolutivo de la evaluación formativa, resaltando a Michael Scriven (1967) quien, adicionalmente a sus estudios sobre la evaluación del currículo y de programas educativos, fue el expositor original de la idea de distinguir de manera expresa la información que se usa para mejorar algo que está en proceso, de aquella información que sirve para valorar el resultado final. Es decir, Scriven concluyó que la evaluación *ofrece información sobre el proceso de aprendizaje (formativa) y también sobre sus resultados finales (sumativa)*, lo cual marca una diferencia.

Para el año 1971 se publica el libro de Bloom, Hasting y Madaus, citado por Brookhart (2009), en el que se popularizan las nociones de la evaluación formativa y sumativa aplicadas a los aprendizajes; se precisan las diferencias entre los propósitos formativo y sumativo, de ubicación y de diagnóstico y se añade un elemento a la caracterización de evaluación formativa de Scriven en el sentido de que, fuera de ofrecer información sobre los procesos y los aprendizajes, “lo que la evaluación formativa aporta puede servir a los maestros para que tomen mejores decisiones instruccionales” (Martínez, 2009, p. 13).

Para 1989 la noción anterior se complementó por Sadler (1989), quien concluye que los resultados de la evaluación formativa pueden ser utilizados tanto por los docentes como por los alumnos y que además, el calificativo de *formativo* es aplicable al sustantivo que designa la evaluación del aprendizaje de los alumnos “y no, como en Scriven y Bloom, al de *evaluation*, que se refería a currículos y programas (Brookhart, 2009)” (Martínez, 2009, p.14).

Si bien con Scriven (1967), Bloom y otros (1971), y Sadler (1989) se evidencia la relación de la evaluación formativa para el aprendizaje de los alumnos con la mejora de los procesos y los resultados, con la mejora de las decisiones docentes y reflexiones dicentes, así como con la retroalimentación a los estudiantes, también es necesario destacar que, con Black y Wiliam (1998); Stiggins (2008) y Brookhart (2009), se otorga nuevo sentido a la evaluación formativa, al establecer la importancia de la dimensión afectiva en la retroalimentación realizada a los alumnos (Martínez, 2009, p.14).

Así las cosas, el elemento fundamental que se destaca en esta última interpretación, es la emocionalidad del estudiante e incluso del maestro, sobre lo que expresa Stiggins, según Martínez (2009, p.14), lo siguiente:

Desde los primeros grados, algunos alumnos obtienen altos puntajes en las evaluaciones y reciben altas calificaciones. El efecto emocional es que se ven a sí mismos como capaces de aprender, y se sienten cada vez más confiados. Otros en cambio, obtienen puntajes bajos en las pruebas y reciben calificaciones malas. Esto los lleva a dudar de su capacidad. La falta de confianza en sí mismos los priva de las reservas emocionales para

correr el riesgo de seguir intentando. Si un alumno se rinde y deja de esforzarse, o incluso si abandona la escuela, eso es visto como un problema del alumno, no de sus maestros o de la escuela. La responsabilidad de ésta es ofrecer oportunidades de aprendizaje, si los alumnos no las aprovechan, no es responsabilidad del sistema [traducción libre del autor] (2008, p. 7).

En la línea de Stiggins (2008) “la importancia del cambio de paradigma que centra la atención en los alumnos como usuarios privilegiados de los resultados, teniendo en cuenta el impacto afectivo de las evaluaciones, no se puede exagerar” (Martínez, 2009, p.14). Por otra parte:

Durante décadas, los expertos en la mejora escolar han cometido el error de pensar que los adultos del sistema son los usuarios más importantes de las evaluaciones. Hemos creído que si los adultos toman mejores decisiones en lo relativo a la enseñanza, las escuelas se volverán más eficaces. Pero esta visión pierde de vista la realidad de que los alumnos pueden ser tomadores de decisiones de aprendizaje más importantes que los adultos [traducción libre del autor] (Stiggins, 2008, p.8)

Continua Stiggins (2008) expresando a través de su texto: “Un manifiesto por la evaluación: *Llamada por el desarrollo de sistemas de evaluación equilibrados*”, los términos en que la evaluación podría ser considerada un camino despejado para abordar los problemas educativos que en la actualidad se padecen. En ese sentido señala, según Martínez (2009, p.15), lo que sigue:

Hoy puede entenderse mejor que antes, cómo usar productivamente la evaluación y cómo sustituir los pasados sistemas, marcadamente desequilibrados, por otros que satisfagan las necesidades de información de todos los usuarios: sistemas que, a la vez, verifiquen el aprendizaje y lo apoyen, desde el aula hasta la sala de juntas de las autoridades (Stiggins, 2008, p.10).

Tal como se relata, la caja de pandora conserva la esperanza, gracias a la cual es posible hacer proyecciones a futuro. La instauración de la evaluación formativa es una de ellas, en tanto, más que figurar como dispositivo extraño, o moda que se importa, se trata de una práctica que de alguna manera, docentes y estudiantes han podido experimentar, total o parcialmente, en determinado momento, y de ella se han beneficiado. Basta con nombrar algunos ejemplos y de inmediato se identifican las cercas de la evaluación formativa, así: toda vez que se inquiere intencionalmente (sin interés calificativo) para detectar confusiones o certezas y desde allí reorientar la enseñanza (explicar de nuevo, redimensionar el asunto, buscar otros problema, nuevos ejemplos, diversas estrategias que llamen la atención en el contexto, entre otras), para ayudar a comprender, se está en presencia de la evaluación formativa. Cuando cognitiva y emocionalmente se acompaña, se motiva y se anticipan dificultades de aprendizaje y futuros fracasos en la ejecución de una tarea dentro y por fuera del aula universitaria, o de otro contexto, se está es los terrenos de la evaluación formativa.

6.3. Evaluación formativa y formadora

La evaluación para el aprendizaje autónomo tiene connotación formativa y formadora, se encuentra sustentada en perspectiva de construcción, y está encaminada a la cualificación de habilidades. Por eso, se pone el acento en el carácter cíclico del aprender y en las posibilidades de organizar y reorganizar la información, para modificar continuamente la estructura cognoscitiva y emocional. En otras palabras, la evaluación formativa y formadora se constituye en una manera de despertar la comprensión y reconstrucción del conocimiento del mundo. Lo que, interpretando a Lira (2007), fuerza a algunos convencimientos previos: *uno*, que el contexto particular de construcción del conocimiento, o lo que cada sujeto sabe, es el punto de partida, toda vez que con ello se asegura que el aprendizaje se torne significativo; *dos*: que el aprendizaje tiene que evidenciarse en desempeños graduados (no lineales) en complejidad; y; *tres*: que es tarea del maestro estar pendiente de los procesos y pistas, tanto internos o invisible, como externos o visibles, de sus estudiantes.

Si la evaluación formativa se revitaliza de manera especial con el enfoque formador, es en razón del carácter interactivo de dicho enfoque de evaluación, que se realiza *desde y junto* al docente y sus “iguales”, mientras aquel desarrolla su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, resulta conveniente incentivar la *autoevaluación*, con la pretensión de que el estudiante se sumerja en la experiencia de la propia regulación (Lira 2007). Desde luego, en dicho trámite es válido tener presente los criterios o preguntas orientadoras del docente, las que, a modo de ejemplo, podrían establecerse en los diferentes momentos del proceso: al inicio, en el trayecto y en el final.

En el momento inicial, o “punto de partida”, la autoevaluación se realizaría en términos de preguntas orientadoras, que podrían ser: ¿Qué se espera que aprenda? ¿Qué sé y qué experiencias he tenido sobre lo que voy a aprender? ¿Siento que lo que voy a aprender es importante para mí? ¿Cómo aprendo? ¿Qué apoyos necesito para aprender mejor?” (Lira, 2007, p. 13).

En el trayecto, o instancia procesual propiamente, la autoevaluación respondería a otros cuestionamientos orientadores, como: “¿Qué me está quedando claro y qué me resulta confuso? ¿Cómo se relaciona lo que estoy aprendiendo con otras materias o experiencias que he tenido? ¿Cuál es mi opinión o qué posturas tengo sobre lo que estoy aprendiendo?”(p.13).

Ya en instancias finales o, si se quiere, de mejoramiento en el trayecto, los estudiantes responderían a las preguntas: “¿Qué he aprendido? ¿Qué significado o qué importancia tiene para mí lo aprendido? ¿Qué me falta para aprender? ¿Cómo puedo mejorar mis aprendizajes? ¿Cómo puedo aprender más?” (p.13).

En lo que respecta a la evaluación inicial o diagnóstica, ésta dependerá en buena parte de la interacción de quien enseña con sus estudiantes, y la decisión de crear o no zonas de seguridad; entendidas éstas como formas de trámite de la evaluación formativa y formadora, mediante las cuales aprender es algo así como hallar otras opciones para descubrir las carencias, y desde allí activar procesos de búsqueda que impulsen a nuevos aprendizajes y

emprender el imbricado viaje, consciente de que es con otro y hacia otros que se aprende, dentro y por fuera del contexto del aula.

6.4 Características de la evaluación formativa

Son varios los tratadistas que hacen referencia a lo que caracteriza una evaluación formativa, sin embargo, todos tienden a reconocer en ella la intención implícita y explícita de formar para la comprensión y la autonomía, de tal forma que sea posible seguir aprendiendo con otros, y enseñando con otros y a otros a lo largo de la vida en participación, coexistencia y colaboración.

Vista así, la evaluación formativa tiene como apuestas la potenciación del aprendizaje ampliado y el desarrollo de pensamiento reflexivo y crítico en docentes como en estudiantes, para hacer análisis interpretativo de las dinámicas actuales de la sociedad, y avizorar nuevas formas de intervenirlas desde la comprensión y la frónesis, conscientes de la complementariedad entre los humanos, en calidad de seres históricos, mutables y creadores de nuevas posibilidades.

En este orden de ideas, Rotger (1990), citado por López Martínez (2009), destaca que la evaluación formativa, por su carácter procesal, es orientadora, dinámica, y diferente a ser prescriptiva, “marcha paralelamente con los objetivos o propósitos, que pautan la instrucción” (p.44). Para Chadwick (1990), referenciado también por López (2009, p.44-47), la evaluación formativa debe reunir las siguientes características:

-El aprendizaje, basado en objetivos específicos expresados mediante conductas observables. Esto para que la evaluación ofrezca mejores condiciones y así el alumno muestre la conducta o el dominio.

-Presentación de situaciones congruentes con las condiciones planteadas por el objetivo y el tiempo necesario para el desarrollo.

-Continuidad: durante todo el proceso.

- Detección de información, para corregir o reorientar sobre la marcha el proceso de enseñanza, y ofrecer ayuda y asistencia en momentos de duda o bloqueo.
- Feedback, para permitir al alumno tener conciencia del proceso formativo que sigue.

De igual forma, Álvarez M, citado por Gavina (2006), centra las características de la evaluación formativa en las siguientes:

- *Continua*. El profesor observará, día a día, a sus alumnos para conducir y orientar la evolución del proceso de aprendizaje; sea en contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales, y a través de estrategias o técnicas como la observación sistemática, preguntas orales, o el análisis del trabajo del alumno in situ.
- *Global e integradora*. El primer aspecto implica la evaluación de los diferentes tipos de contenidos y las áreas transversales y, el segundo, plantea una evaluación que fortalece tanto los objetivos del nivel educativo como los del curso.
- *Coherente*. Los instrumentos de evaluación estarán en coordinación con las actividades de enseñanza-aprendizaje y los objetivos establecidos.
- *Diversificada*. Conviene la combinación de diferentes actividades de evaluación en función de los distintos tipos y estrategias de aprendizaje, el contenido a evaluar y la particularidad de la materia.

El anterior esquema se complementa con los aportes de Bordas, 2002, quien citado por Gavina (2006, p. 72-73), propone las siguientes características:

- *Formadora*. Denota aquella evaluación que parte del propio discente- la recogida de datos, su análisis y la posterior reflexión sobre los resultados- y es orientada por el profesor.

– *Multicultural*. El proceso evaluativo debe tomar en cuenta las ideologías, los valores socioculturales, las creencias y la individualidad de los sujetos. Por ello, su planificación e implementación no debe dejar al margen las diferencias religiosas, socioculturales y personales. En ese sentido, se recomienda utilizar diferentes alternativas de modo que se complementen en cuanto a conocimientos, habilidades cognitivas, actitudes, aptitudes, destrezas. Todo en favor de la comunicación, el respeto y la cooperación.

– *Centrada en el aprendizaje*. La evaluación como apoyo del aprendizaje se realizará en el mismo momento del proceso de enseñanza-aprendizaje para brindar una mayor comprensión de los procesos - las fortalezas y puntos débiles – a través de la reflexión. Así, la evaluación se convierte en un elemento “perfeccionador” al detectar e introducir las mejoras necesarias para alcanzar el aprendizaje significativo.

-*Participativa y consensuada*. Este aspecto propone la evaluación como una herramienta dialógica que estimula la democracia y el consenso. Al alejar el “poder” del profesor como el único evaluador se reduce la subjetividad del proceso evaluativo y se garantiza su utilidad en el aprendizaje y el aprender a evaluar.

– *Colaborativa*. Los enfoques colaborativos han aumentado en los últimos años y diferentes investigaciones han demostrado que mejoran el desempeño del alumno, le ayudan a desarrollar sus habilidades y destrezas e influyen en las actitudes y comportamiento (Greenbank, 2003). Por lo tanto, se sugiere un entorno que estimule a los alumnos a aprender con y de cada uno, al crear una ambiente donde el aprendizaje interdependiente se facilita mediante el diálogo (Bruffee, 1999; Falchikov, 2001). Todo ello, a través de actividades que requieren que los alumnos se preparen juntos para una evaluación, se ofrezcan feedback, trabajen en la solución de problemas, entre otros. De esta forma, la evaluación colaborativa promueve la construcción de significados, aprendizajes y comprensiones a través de la discusión, la interacción y la negociación. Sin embargo, su implementación es compleja y debe prever los valores de los alumnos, así como, una preparación previa al proceso interpersonal y de estrategias de aprendizaje, y se debe convencer a los alumnos de los beneficios que ello les ha de

aportar, ya que la nueva aproximación puede ser menos efectiva si se ignora esta fase vital.

– *Innovadora*. Brown y Glasner (2003) proponen esta evaluación para promover un aprendizaje más efectivo, un mayor interés en los estudios de los alumnos, una mayor implicación en un verdadero aprendizaje en profundidad y unos buenos resultados que tendrán beneficios de larga duración. “Como lo estoy utilizando aquí, la evaluación recoge métodos y medios que son escogidos por razones pedagógicas y de contexto específico para reemplazar lo que históricamente han sido los métodos tradicionales de evaluación” (Pág. 26). Para ello, las autoras proponen actividades evaluativas como proyectos individuales de investigación, autoevaluación y evaluación por los compañeros, evaluación a través de presentaciones orales, casos en grupo, proyectos de investigación y desarrollo, portafolios e informes, tareas basadas en la solución de problemas o el diseño y desarrollo de un trabajo.

La evaluación innovadora ofrece a los estudiantes tareas auténticas para desarrollar en un contexto realista, reduce el control del profesor y la dependencia del alumno; asimismo, promueve la libertad, responsabilidad, autonomía y comprensión de los criterios de evaluación por parte del alumno.

-*Reflexiva*. Con ello cada quien experimenta un diálogo interno que permite tomar conciencia del propio proceso, examinar lo que se hace, cómo se hace y por qué se hace, de allí la necesidad derivada de autoplantearse propuestas de mejora. La evaluación, como tal, facilita este proceso de “aprender a aprender”, al permitir al alumno tomar conciencia de lo que ha aprendido, de los procesos que ha desarrollado y de lo que debe hacer para mejorar. Para eso, se requiere una evaluación que promueva el autoanálisis, la revisión del esfuerzo en las tareas de aprendizaje, la identificación de las propias estrategias de aprendizaje y las áreas problemáticas para el estilo y ritmo del aprendiz y el control de la planificación de la evaluación para valorar posibles desviaciones y plantear metas alcanzables.

Teniendo en cuenta las anteriores clasificaciones, de manera sintética es posible destacar como características sobresalientes de la evaluación formativa las siguientes: procesualidad, sistematicidad, continuidad, permanencia, dialogicidad, innovación, retroalimentación, flexibilidad, reflexividad, colaboración, mejora, comprensión, orientación.

6.5. Evaluar - enseñar - educar: un necesario ejercicio filosófico

En un contexto como el universitario, evaluar y enseñar para educar, o tal vez, educar para enseñar y evaluar, u otro ejercicio formativo con esta triada, conlleva todo un reto, siempre que la evaluación se iguale con acreditación, control y calificación, diferente a pensar en resignificarla y complejizarla. Es en esta dirección que interesa hacer una interpretación de la evaluación como horizonte de sentido para la enseñanza, muy a pesar del entramado bosque en que la ha sometido el sistema educativo nacional.

Desde esta perspectiva, una reflexión sobre la relación evaluación - docencia, supone dar cuenta de los conceptos filosóficos que la subyacen y de teorías concretas que, en consecuencia, orienten esta relación, especialmente si se tiene en cuenta que evaluación y docencia son creación humana y en esa medida responden a la esfera de las llamadas ciencias históricas y no a las ciencias explicativas o de la naturaleza. Por lo tanto, la búsqueda de verdades históricas, no necesariamente precisa acudir a la aplicación de un método o camino lineal y verificable, sino que, por el contrario, admite una forma de conocimiento coherente con lo humano, es decir, la hermenéutica, cuyo sentido es la comprensión que, según Heidegger (2009) constituye el modo de ser fundamental de la existencia humana.

Por supuesto la tarea tiene relación con la frónesis o manera de conocer en un ámbito histórico y con base en las circunstancias fenomenológicas. Desde semejantes universos, en este acápite se intentará dimensionar la diada evaluación - enseñanza en la universidad, a partir de una perspectiva hermenéutica contemporánea, cuya idea central, según Gadamer (1998) es que todo comprender es un acontecer de sentido. Igualmente se hará

fundamentación teórica desde un enfoque socio histórico de corte Vygotskiano en el cual la interacción cumple una función de sustancial trascendencia.

6.5.1 Gadamer: hermenéutica y posibilidad de sentido de la enseñanza y la evaluación en la esfera de lo formativo

En tiempos como los actuales conviene pensar en la hermenéutica gadameriana, aplicada al ámbito educativo. Para tal ejercicio se destacan los análisis de Luis Armando Aguilar (2002 y 2003) y del mismo Hans-Georg Gadamer (1999), intentando retomar las ideas fundamentales concernientes a educación, enseñanza, formación y fines del proceso educativo, en las que cobran relevancia los conceptos de diálogo, comprensión del otro, lenguaje y conversación, por ser asuntos sobre los cuales gravita la acción educativa. No obstante, en procura de un mejor conocimiento de la dimensión de esta temática se comenzará por conceptualizar la hermenéutica en Gadamer, elemento fundamental del horizonte de sentido de las demás ideas desarrolladas por aquel.

Así entonces, para Gadamer la hermenéutica es fundamentalmente “una manera de estar en el mundo” (Taborda, 2015, p. 6) [...] “y pasa de ser un campo metodológico a ser la condición vital desde la que es posible toda comprensión” (p. 7). La hermenéutica no es una postura absolutista sino un camino de experiencia. Su principio más alto es la permanente apertura a la conversación, lo que significa el reconocimiento constante de la alteridad, es decir, la existencia de un interlocutor que puede estar en lo correcto, y a quien, incluso, puede llegar a considerársele superior (Aguilar 2002- 2003). El otro y lo otro son el horizonte de sentido del conocer humano (Gadamer 1998, p.324 s- 372 s), es la madeja referencial dialógica con la cual, un sujeto puede acceder al conocimiento y transformación del propio mundo, desde la comprensión de los demás.

En este sentido, educar y enseñar (como en este trabajo, enseñar y evaluar) son dos conceptos en conversación permanente, de ahí que sean tratados recíprocamente como hilo

conductor entre lo uno y lo otro. Para Gadamer (1999), educarse es responsabilidad de cada cual, y no de padres o maestros, quienes apenas contribuyen como apoyo en el proceso. La educación no es un asunto de competencias o habilidades, es sólo una decisión de autoeducarse conforme a los ideales culturales. El ser humano aprende a generalizar para juzgar con razonabilidad y proporcionalidad, trabajando sobre sí mismo, en aras de ganar autonomía y llenar vacíos de conocimiento.

En interpretación de Aguilar (2003), la educación en Gadamer es un proceso social, y pese al esfuerzo que cada sujeto hace para aprender, es insustituible, está esencialmente remitido a los otros, dado que de ellos se recibe la tradición. Educación es, entonces, educarse en la escucha, en la acogida del otro, en la colaboración, la comprensión y la transformación del mundo. Educar-se, como verbo reflexivo, tiene sentido prescriptivo: el sujeto debe potenciar sus fuerzas allí donde se perciben puntos débiles y no dejarlos en manos ajenas.

Consecuente con lo anterior, el verbo designa la acción autónoma que se niega a poner en otro la responsabilidad sobre la aspiración de perfeccionamiento permanente del ser humano, porque el aprendizaje es un asunto íntimo de cada cual, sin que ello sea un llamado al individualismo, por el contrario, es destacar la fuerza de la conversación con los otros como medio para autoeducarse, junto al papel de la lectura de las ideas de aquellos que ya no se encuentran con nosotros (Gadamer, 1999). En síntesis, la tesis educativa de Gadamer según Aguilar (2003), puede ser presentada así:

Uno se educa a sí mismo porque, sobre todo, el aprendizaje depende de cada cual; uno se educa junto con otros porque somos seres en conversación, en relación con otros, nos constituimos en la comunicación, el juego, las experiencias que intercambiamos con los otros. Uno se educa al educar no tanto por lo que logra en los otros, sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro y la comunicación con ellos. Hay una razón de fondo para reconocer que los otros ya están presentes en nuestro educarnos en cualesquiera de nuestras experiencias. El lenguaje es el

medio común en el que somos unos con otros. Para Gadamer la morada del ser humano es el lenguaje (p.3).

Los planteamientos de Aguilar (2002 – 2003) en su elucidación sobre Gadamer, se refieren al término “Bildung” (formación en alemán), vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal, aunque es posible dar entrada a otras acepciones. Pero a Gadamer sólo le interesa la connotación que hace referencia a una actitud espiritual, que procede del conocimiento y sentimiento de la vida ética, y que fluye en la sensibilidad y el carácter de un ser humano. En otros términos, “Bildung” designa más el resultado del proceso interior de devenir que el proceso mismo, y es preciso buscarlo en el acto reflexivo del educador. En la formación hay una apropiación de aquello en lo que se forma y a través de lo cual se forma, lo que significa que la formación trasciende el mero objetivo, pues aquello de lo cual la formación permite apropiarse, hace parte de ella, nada se pierde en la formación, por el contrario, todo se aprovecha.

Según Aguilar (2003), no se puede formar para nada, ni siquiera para la comprensión, porque la comprensión misma abre las posibilidades de la comprensión. Formarse en el diálogo es dialogar; salir de sí, posibilitar el entendimiento en tanto se entra en la experiencia del otro a través del lenguaje, y reconocer en lo extraño, lo propio y, en consecuencia, hacerlo familiar. Se retorna así mismo a partir del ser otro. Gadamer ve en el retorno así mismo la esencia de la formación, aunque no se espera su perfección, pues está marcada por un juego de promesas-limitación, propias de la fragilidad humana. En Gadamer entonces, la formación hace posible contemplar las cosas desde la mirada del otro, lo que implica renunciar al beneficio de la particularidad en favor de la generalidad.

En lo que respecta a los fines del proceso educativo, sin dejar de lado la interpretación que hace Aguilar (2003), del pensamiento gadameriano, la educación es ser con los otros, a través del diálogo y la comprensión y habitando la misma morada: el lenguaje. Esta idea destaca el sentido del diálogo, comprensión, lenguaje y conversación. Interiorizado de esta manera, la

educación tiene lugar en el entendimiento con los demás y en torno a la escucha del otro y con el otro. La experiencia abre camino a la solidaridad, a salvar distancias y superar antagonismos, lo que significa respetar y acoger al otro a través de las posibilidades creadoras del entendimiento que propicia el lenguaje. En tal perspectiva, para Gadamer, una de las nuevas tareas de la filosofía consiste en redimir espacios carentes de convivencia, en donde sea factible que enseñantes y aprendices se detengan para detectar las fronteras del propio ser y de los otros, y para disponerse a intercambiar lo convertido en conocimiento y comprensión, toda vez que docentes y dicentes aprenden mutuamente.

La propuesta humanista en Gadamer, igualmente invita al control del impulso intelectual y a trascender en la importancia de estar equivocado. La verdad no se encuentra en afirmaciones incontestables ni en réplicas victoriosas, por lo tanto, comprender y entender, es comprenderse y entenderse en el mundo, unos con otros. La solidaridad y el entendimiento de las diversas tradiciones, se logra lentamente, y requiere de la mediación del lenguaje, más allá de demandar un sistema de reglas para diferenciar lo verdadero de lo falso. (Aguilar, 2003).

Por lo tanto, el lenguaje se intenta en el diálogo y en la comprensión del otro, de modo que pueda respondernos, convalidarnos o rectificarnos. La palabra adquiere vitalidad en tanto se constituye en respuesta concreta para alguien en particular. Gadamer cree que la verdadera humanidad del hombre reside en poder hacerse capaz de diálogo (Aguilar, 2003), y lo decisivo en el ser humano es el desarrollo de la capacidad de hablar y el aprendizaje de la lengua.

Desde esta perspectiva el aprendizaje es personal, la experiencia de aprender a expresarse “correctamente” es un indicador de que uno se educa a sí mismo; sin embargo, la singularidad de las experiencias resulta decisiva para lo que sucederá a lo largo de la vida del sujeto. La participación de la familia y de la institución escolar marca el aprendizaje, en tanto son propiciadoras de interacción. Particularmente la conversación pedagógica es una forma

originaria de la experiencia dialógica (Aguilar, 2003). Aguilar en su referencia a Gadamer, apunta tres razones que hacen difícil mantener el diálogo pedagógico:

El enseñante cree que debe y puede hablar, y cuanto más consistente y sólido sea su discurso, tanto mejor cree poder comunicar su doctrina; es el peligro de la cátedra, el profesor es incapaz de establecer el diálogo porque él es el auténtico transmisor de la ciencia. Pero, la incapacidad para el diálogo está en la estructura monológica de la ciencia y la tecnología moderna. El diálogo no es posible con muchos a la vez, ni en presencia de muchos. Cuando la situación docente va más allá de la intimidad de una conversación en pequeño círculo, hay una dificultad insuperable para el diálogo. Este es un fenómeno típico del mundo universitario. Lo decisivo acontece en la escuela, porque en ella ocurre en cierto modo todo lo que demanda la vida en su conjunto para llegar a acceder a la propia morada, que es el mundo que podemos comprender, sobre el que podemos conversar y llegar a ponernos de acuerdo (p.16).

Gracias a la conversación se logra la aproximación a la experiencia del ser de las cosas. El diálogo no diluye al sujeto, pero tampoco hace del otro un objeto que se asimila a la propia experiencia. Esto equivale a reconocer en el otro sólo lo que en él haya de semejante a nosotros, o bien a reducirlo al propio mundo, asimilándolo, sin afirmarlo en su alteridad. Gadamer insiste en el misterio que encierra la individualidad y, al mismo tiempo, advierte la ilusión de comprender al hombre como ser-en-el mundo, sin tomar en cuenta que es también un ser-en-conversación-con-los otros (Aguilar, 2003).

En este escenario, Gadamer reconoce como parte de la condición humana, los propios impulsos e intereses. Y pese a este, que es un obstáculo, promueve la tesis sobre la verdadera humanidad del hombre en tanto ser capaz de entrar en diálogo, pues, afirma que la capacidad de diálogo es un atributo natural del ser humano. Asume la tesis de Aristóteles, según la cual el hombre es un ser dotado de lenguaje. El diálogo es el modo efectivo del lenguaje, y éste se realiza plenamente en la conversación. Se trata de formar en los sujetos la fuerza de

vinculación con los demás, de tener nuevas experiencias, de aprender de los propios errores, pues de ello depende la sobrevivencia del género humano (Aguilar, 2003).

En síntesis, la hermenéutica gadameriana es la interpretación de lo que ocurre, es la convocatoria al desarrollo del comprender. La experiencia no excluye la palabra, la requiere, porque sólo hay mundo donde hay lenguaje, y sólo es posible hacer experiencia del ser (del ser maestro, por ejemplo) desde la voluntad de comprensión, a partir de la vivencia que se tiene. La hermenéutica es entendida como transmisión, integración, entendimiento, comunicación que se aplica a la filosofía como una especie de arte del acercamiento al propio pasado, a través de la comprensión del interlocutor, quien podría tener razón.

La Hermenéutica así, es una relación inescindible entre significado y materialización, que posibilita el *mundo experiencial* de lo dialógico. El camino se direcciona al encuentro entre el sentido y el texto, o entre el espíritu y la letra dos caras de una misma moneda, es decir, dos signos atados por su morada: el lenguaje.

En términos educativos, la teoría hermenéutica de Gadamer podría plantearse como un camino a la *experiencia*, a la realidad resultante del proceso formativo. La formación es un proceso reflexivo. El sendero de lo educativo está direccionado al *acercamiento*, hacia el reconocimiento del otro, hacia la *interacción* a través de la comprensión o entendimiento consigo mismo y con los otros, lo que propicia autorregulación. Es una forma de resaltar en el mundo educativo la importancia de la lengua como la morada del ser humano, en donde es factible el encuentro consigo mismo, con y en el otro. La exigencia más elevada que se hace al ser humano es detenerse en la escucha activa y luego, disponerse al diálogo. Por supuesto, el efecto deberá ser la experiencia profunda de la comprensión, comprensión en el sentido de *virtud* que permite ponerse en el lugar del otro, pero también desde lo cognitivo y lo topológico, en fin, desde aquello que hace posible la vivencia estética del docente y la del mismo dicente.

Posturas filosóficas como las que se comentan y otras que serán expuestas en adelante, expresan un legítimo interés en resignificar el asunto de la evaluación y su necesaria relación con la educación, la enseñanza y el aprendizaje. Este último, entendido en su dimensión más amplia, difiere de una connotación reduccionista a lo académico, pues la sola sobrevivencia humana involucra un adelantado proceso de aprendizaje permanente en alteridad. Y es precisamente aquí donde la educación tiene su tarea, la de promover experiencias relacionales, que permitan demostrar que el conocimiento estará tan disperso o difícil de alcanzar, como distantes estén los seres humanos, y tan fácil, como cuando estos se congregan. De esta forma, el lenguaje, la palabra dilógica, constituyen prioridades para el entendimiento emocional y cognitivo que supone un proceso evaluativo de estudiantes.

En la misma línea de sentido de las ideas de Gadamer, está Lev Vygotski, quien desde la perspectiva de Tortosa Gil (2006), lleva la impronta de diferentes periodos del pensamiento ruso; forjó su concepción sobre la naturaleza humana y los elementos de una teoría socio histórica, respecto a los procesos superiores del ser humano, a partir de postulados materialistas, en torno a la tesis de que no hay psicología humana sin conciencia. Para Vygotski, la unión de la actividad de los segmentos superiores del sistema nervioso -cuya función es reflejar la realidad junto a la función planificadora y significativa del lenguaje- da como fruto una estructura específica humana, es decir, la conciencia (Tortosa Gil, 2006). La conciencia es la relación con el mundo, mediada por el lenguaje (signos, palabras que controlan al otro y a sí mismo) unido al dominio de las propias habilidades cognitivas.

En interpretación de Tortosa (2006), la psique es un sistema inter funcional que emerge como consecuencia del encuentro dialéctico entre dos procesos materiales: el cerebro y el mundo, incluyendo el mundo social. Está genéticamente condicionada por la actividad instrumental (p.226), o sea, signos y herramientas. La conciencia propia del estudiante se perfecciona con la interacción social y *desde una enseñanza asistida por su docente y*

compañeros de apoyo. En este punto se hace oportuno ponderar la trascendencia en lo psicoeducativo de la categoría zona de desarrollo próximo (ZDP), que se conceptualiza como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotski, 1979b, p. 33).

A propósito Ruiz & Estrevel (2010, p.143), destacan una función tripartita de la zona de desarrollo próximo (o inmediato), esto es, el papel del enseñante y del aprendiz, y principalmente, la relación o proceso en el que acontece la interacción; justamente aquella que determina el proceso de evaluación.

6.5.2. Gadamer y Vygotski: fundamento comprensivo para la enseñanza y la evaluación

Teniendo como sustento el acápite anterior, es posible aseverar que existe un discurso semánticamente común entre Gadamer y Vygotski, en torno a las categorías conversación (en el primero) y conciencia (en el segundo), ambas podrían ser nombradas como la relación con el mundo y consigo mismo mediada por el lenguaje, escenario que hace posible el encuentro, el ser con los otros. Los dos destacan la relevancia humana del lenguaje y su activación a través de la alteridad. De manera particular, Vygotski en su desarrollo de lo práctico o experiencial, es enfático y reiterativo, al tratar la importancia del lenguaje, en destacar a la interacción con el otro en primerísimo lugar, pues según su teoría sólo así es posible pasar a la relación consigo mismo, esto es, a la autorregulación. Esta preocupación es notable en tanto concibe la educación como un dispositivo cultural.

Según los intérpretes de Gadamer y de Vygotski, citados en su momento, ambos comparten apreciaciones sobre la educación, la enseñanza y el aprendizaje, en el sentido de interacciones, de encuentros y de escenarios propiciadores de intercambio, en los cuales, el lenguaje constituye su principal herramienta. Para Gadamer, por ejemplo, el lenguaje es “la morada del ser”, y en Vygotski el lenguaje marca las coordenadas de la vida en sociedad. En este sentido el diálogo permanente es determinante para el entendimiento interhumano y, desde luego, de la educación, la enseñanza y la evaluación para el aprendizaje, como actividades eminentemente humanas. Una posibilidad redimensionadora de la tarea de la enseñanza es dejar atrás su opacidad, para descubrirse a través del horizonte de sentido que ofrece el lenguaje de la evaluación, desde sus perspectivas formativa y formadora.

6.6. La enseñanza

La enseñanza, concepto equiparado con Didáctica, la misma que equivale a Didaskalia, tal cual lo explica, Grisales (2012) a continuación:

Etimológicamente, tomada del griego tardío *didaktikó*, el cual proviene, como su nombre lo indica, de *didáskũ*, “yo enseño”. Derivada de *didáctico*, surge la palabra *didáctica*, del griego *didaskalikos*, la cual a su vez procede de *didáskalo* “maestro”. Como verbo, viene del verbo griego *didáskein* que significa enseñar, instruir o explicar claramente. Así, desde sus orígenes etimológicos, la palabra *didáctica* se ubica en el campo de lo práctico, en tanto es una acción, y porta los sentidos de enseñanza, instrucción y maestro (p.205).

En este orden, Grisales (2012) retoma de los clásicos algunos fragmentos referidos a la enseñanza y el sentido que para ellos tenía, así como el énfasis que hacían sobre la educación del espíritu. De ello dan cuenta los siguientes fragmentos:

El gimnasio era el lugar donde el cuerpo se desnudaba para hacer ejercicios antes de recibir las enseñanzas de los filósofos, por lo que se consideraba también una institución para la enseñanza de lo superior. Allí,

Sócrates (470 a.C – 399 a.C.) buscada persuadir a los jóvenes para el cultivo de la virtud por medio de la mayéutica. Afirmaba Sócrates: “[...] Toda mi ocupación es trabajar para persuadirlos, jóvenes y viejos, que antes que el cuidado del cuerpo y de las riquezas, antes que cualquier otro cuidado, es el del alma y de su perfeccionamiento; porque no me canso de decirles que la virtud no viene de las riquezas, sino, por el contrario, que las riquezas vienen de la virtud y que es aquí de donde nacen todos los demás bienes públicos y particulares” (Sócrates, en Apología de Sócrates. Platón, 2005:17). Así, el gimnasio se constituye en un lugar donde no sólo se cultiva el cuerpo, sino también la virtud por medio del método de refutar (p.205).

Junto a esta introducción etimológica, se encuentran los aportes que sobre la enseñanza hace el pedagogo francés Philippe Meirieu (2001), quien la interpreta como actividad posibilitadora del encuentro interhumano. Para este autor, la tarea docente consiste en propiciar el encuentro como pretexto para volver sobre sí. En este sentido, educar es un acto de acogida, un compromiso ético con el aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la transformación propia, al tiempo que propiciar la del otro; en otras palabras:

La tarea del maestro se constituye en la quinta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía¹⁸ que dispone no confundir el no poder del educador referente a la decisión de aprender y el poder que tiene sobre las condiciones que posibilitan tal decisión” (p. 85).

En este punto, Meirieu (2001) señala que, “a la pedagogía no le es dado desencadenar de manera mecánica el aprendizaje” (p.85), pero sí se espera de ella que a través del maestro se creen *espacios de seguridad*, como escenarios que viabilizan aprendizajes, en los cuales “un sujeto pueda atreverse a hacer algo que no sabe hacer, para aprender a hacerlo” (p.85), e inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas reales que les den sentido, esto es, poner a disposición del aprendiz una carga energética que lo movilice hacia los saberes.

¹⁸ Según el autor, es volver la espalda al proyecto del Doctor Frankenstein en torno a la educación como fabricación, lo cual no significa dejar por fuera la autoridad del educador en lo atinente a la fijación de límites al educando.

En consecuencia, al docente le es negada su actuación directa sobre las personas, pero sí obrar sobre las cosas, tratando de ofrecer condiciones que posibiliten la construcción simultánea de la ley y el saber. El maestro tiene que instalar un espacio donde sea factible aprender (construir el sitio) y, dentro de él, proponer objetos (medios) a los cuales el aprendiz pueda aplicar su deseo de saber. En otras palabras, en Meirieu (2001) el maestro, en su interacción con el aprendiz, está llamado a crear un espacio que el otro pueda ocupar; esforzarse en hacer que el mencionado espacio sea libremente accesible; ubicar en tal espacio utensilios que permitan ser apropiados por el otro; facilitar que en aquel escenario y con esos utensilios, el otro pueda desplegarse de tal modo que se disponga a transitar hacia el encuentro con otros y lo otro.

Tal como lo señala el autor en cuestión, la tarea de quien enseña es la adecuar los escenarios de seguridad para el aprendizaje desde una perspectiva democrática y con la orientación del principio de la solidaridad, y, en ese sentido, generar saberes emancipadores, a través de cambios también emancipadores. Tarea que implica un desafío permanente a las prácticas descontextualizadas, para poner en clave de sospecha la cognición a la luz de la experiencia personal (en la que se inscriben las emociones, la afectividad y el estado de salud general) y la conciencia histórica. Así, habrá de develarse lo oculto para provocar el deseo de la igualdad, a pesar de la diversidad de formas de ver el mundo y, por lo tanto, la multidimensionalidad de la inteligencia humana.

Significa esto que, la mirada democrática de la educación tiene que orientarse hacia la transformación de sí mismo, cambiando su realidad y, en ese sentido, hacerse cargo del propio aprendizaje. Así las cosas, el maestro tiene que insistir en las *pistas*, en el conocimiento sobre los mecanismos de la opresión; en recurrir a la memoria histórica e instalarla en el discurso, para provocar conciencia de su construcción social, en la necesidad de la identidad social del estudiante; en mostrar racionalidades alternativas posibles; en destacar el papel del poder en la formación de la conciencia respecto al esfuerzo por vivir más plenamente; en trabajar en torno

a la esperanza y a la posibilidad del aprendizaje de todos, con independencia de la singular condición. Se trata entonces de pensar en la democratización de la inteligencia, y para ello, se suponen cambios en la percepción acerca de quién es capaz de aprender, para amplificar el pensamiento y descubrir el sentido que tiene para el aprendizaje la enseñanza asistida con sensibilidad humana.

Obviamente, lo anterior llama a la democratización del sentir del docente y a la disposición para revisarse día tras día sin desistir y, por supuesto, sopesar el deseo por lo que se hace. Pues, si el maestro sostiene la postura ética de que existen varios caminos, que no hay sólo una historia ni una única posibilidad, pero además, si no declina en esperanza y cultiva el imperativo estético del deseo por el ver y el conocer, es posible su trabajo en la automotivación del estudiante por el aprendizaje, quien seguramente estará rodeado de herramientas básicamente emocionales, para tomar lo necesario y llegar a la decisión de inmersión en la aventura del aprendizaje.

En este sentido, resulta pertinente traer de nuevo al plano el legado de Meirieu respecto a la enseñanza, así como los postulados hermenéuticos filosóficos y teóricos de Gadamer y Vygotski a propósito del acto educativo, tres visiones complementarias. Meirieu en su planteamiento le asigna a la educación el valor de la hospitalidad, de colaboración, de acogida, de acompañamiento, de encuentro, e insiste en dejar puntos abiertos para la reflexión acerca de la afectación de un sujeto educativo por el otro, en donde quiera que haya interacción humana; tópico que se vincula con el horizonte de sentido planteado por Gadamer, esto es, con la hermenéutica de la conversación como punto focal de la comprensión que conlleva a búsquedas contextuales, lo que, en términos de Vygotski, dirige a la cultura, hacedora y construida por sujetos, y en la que se destacan las relaciones y las acciones continuas mediadas por el lenguaje. La resultante sintética de estas asociaciones será la conjunción comprensión-cultura, como factores inherentes al aprendizaje y requeridos para la evaluación y la enseñanza. Las relaciones comprensión-cultura-aprendizaje-enseñanza, son ineludibles en el desarrollo de pensamiento y lenguaje humanos, con ellas es posible abordar,

las zonas de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo en el proceso de la enseñanza y en el de evaluación de los estudiantes.

Ahora bien, si se pretende ahondar en la esencia de las zonas de desarrollo próximo, y su relación con la enseñanza desde el enfoque Vygotskiano, resulta oportuno pensar en uno de sus tantos seguidores, en este caso, Onrubia (1999), quien se refiere al asunto en el siguiente fragmento:

De acuerdo con la caracterización de Vygotski y sus continuadores, es en la ZDP donde puede producirse la aparición de nuevas maneras de entender y enfrentarse a las tareas y los problemas por parte del participante menos competente, gracias a la ayuda y los recursos ofrecidos por su o sus compañeros más competentes a lo largo de la interacción. Por decirlo en términos similares a los que manejábamos anteriormente, la ZDP es el lugar donde, gracias a los soportes y la ayuda de los otros, puede desencadenarse el proceso de construcción, modificación, enriquecimiento y diversificación de los esquemas de conocimiento que define el aprendizaje escolar. Desde esta caracterización, se entiende que lo que la persona es capaz de hacer con ayuda en la ZDP en un momento dado, podrá realizarlo independientemente más adelante: aquello que primero puede realizarse en el plano de lo social o de lo interpersonal, podrá más tarde ser dominado y realizado de manera autónoma por el participante inicialmente menos competente (p. 6).

Si la enseñanza es comprendida como posibilidad de encuentro interhumano, es porque tiene su asidero en la interacción entre enseñante y quien edifica el aprendizaje, en tanto se potencia al segundo para avanzar. En ese trayecto del proceso de construcciones y deconstrucciones, es decir, de las transformaciones, es que se presentan los procesos en las ZDP y las ZDR. Lo que significa que, es desde la experiencia humana, desde la actividad colaborativa, que la enseñanza y el aprendizaje cumplen el cometido socio democrático. Igualmente, quien asiste como docente o como “otro” con mayor dominio o control de su propia vida y de la situación, ayuda al “otro” como su semejante que es; “otro”, que

extrañamente se convierte en “yo”, mediante la experiencia del encuentro con el conocimiento, o sea, el aprendizaje.

Y es que, en situaciones como las actuales con tendencia a la homogenización de individuos y autarquía docente, la enseñanza se enfrenta a nuevos retos, adecuar *escenarios de seguridad*¹⁹ para el aprendizaje, desde una perspectiva democrática,²⁰ en aras de promover saberes emancipadores, a través de cambios también emancipadores.²¹ Allí el error adquiere otra connotación, la de poder detectar demandas de aprendizaje y precisar nuevas formas de enseñar para nuevas formas de aprender, según los signos de los tiempos y el contexto en el que están inmersos quienes se instan a aprender.

En algunos casos el encuentro del aprendiz con el conocimiento aparentará lejano, no obstante, llegará, si la constancia de un espíritu amoroso docente, activa zonas de seguridad que atraigan el deseo del estudiante, asunto que no sería de especial problemática en el ámbito universitario, de abordarse con fuerza desde los primeros semestres, por docentes sensibles en su “ser maestros”.

6.6.1. Enseñanza en la universidad

Si bien no es difícil deducir que en la actualidad la educación en general, y la superior en particular, se enfrentan a postulados educativos centrados en quien aprende y, a partir de allí,

¹⁹De conformidad con Meirieu (2001), la zona de seguridad es la disposición y deseo del maestro de crear espacios que el Otro pueda ocupar, el esfuerzo en hacer que dicho sitio sea accesible en libertad, disponer utensilios que permitan ser apropiados por el Otro y posibilitar que éste se disponga a transitar hacia el encuentro con el Otro y lo otro.

²⁰Al servicio de valores progresistas y solidarios, que se opongan a la razón formalista de las ideologías de dominación, para dar vía a una racionalidad alternativa, en términos de extender la noción de inteligencia hasta incluir las actividades cognitivas diferentes y aprender a pensar y actuar en aspectos que fomenten prácticas justas y equitativas.

²¹Que superen la imitación, la medición y la reproducción de contenidos, lo cual implica: 1- acudir a la creatividad y la inventiva; 2- dirigirlas a la construcción diferencial, humanizadora y cooperativa de nuevas formas de análisis, investigación y producción de conocimientos que desafíen las prácticas descontextualizadas; 3- todo ello, a la luz de las experiencias personales y la conciencia de la historia.

en las posibilidades de generar conocimiento, es preciso reflexionar ampliamente sobre la importancia de la enseñanza orientada intencionalmente hacia aprendizajes profundos y el sostenimiento del equilibrio en la relación docente y estudiante, mediada por un objeto de conocimiento. No cabría esperar resultados óptimos de aprendizajes profundos, a partir de la construcción de procesos evaluativos vinculados a una enseñanza superficial, ya que la evaluación informa en buena parte de las características de la enseñanza.

El objetivo principal de la educación radica en su carácter socializador. Concretamente la superior, tienen como propósito la formación de profesionales con autonomías intelectual y con sentido de “humanidad”. Tal como lo expresa Savater (1997), se nace para la humanidad. La humanidad biológica necesita una confirmación posterior, algo así como un segundo nacimiento, en el que, por medio del propio esfuerzo y de la relación con otros humanos, se confirme definitivamente el primero. Hay que nacer para humano, pero sólo se llega plenamente a serlo, cuando los demás contagian su humanidad a propósito y, por supuesto, con la complicidad del otro (p.11). Y es que ser humano tiene que ver con la vocación de compartir lo que se sabe entre todos, enseñando a los recién llegados cuanto deben conocer para validarse en lo social. “Enseñar es siempre enseñar al que no sabe” (Savater, 1997, p.13), no obstante, quien no indaga, verifica y lamenta la ignorancia ajena, no puede ser maestro, por mucho que sepa. El aprendizaje tiene una lógica dialéctica.

La misma sociedad ha creado el afán de educar, de hacer convivir armónicamente a maestros con estudiantes durante el mayor tiempo posible, y de reforzar sus vínculos de afecto más allá del ámbito de la familia. Por ello, lo propio de la humanidad es la combinación (siempre compleja) de amor y pedagogía (p.14), postulado predicado por John Passmore en su Filosofía de la enseñanza, cuando expresa:

Que todos los seres humanos enseñan es, en muchos sentidos, su aspecto más importante: el hecho en virtud del cual, y a diferencia de otros miembros del reino animal, pueden transmitir las características

adquiridas. Si renunciaran a la enseñanza y se contentaran con el amor, perderían su rasgo distintivo. (Savater, 1997, p.14).

En esta ruta, plantea Savater (1997), el hombre llega a serlo a través del aprendizaje humanizador, rasgo este último que lo destaca. Si el hombre fuese solamente un animal que aprende, podría bastarle aprender de su propia experiencia y de la relación con las cosas; proceso posiblemente largo, que obligaría a cada ser humano a empezar prácticamente desde cero, cada vez. Y aunque de hecho buena parte de los conocimientos humanos más elementales se adquieren de esa forma, lo cierto es que si no se contara con otro modo de aprendizaje, aunque se lograra sobrevivir físicamente, el “homo sapiens sapiens” carecería de lo específicamente humanizador que tiene el proceso educativo:

Porque lo propio del hombre no es tanto el mero aprender como el aprender de otros hombres, ser enseñado por ellos. Nuestro maestro no es el mundo, las cosas, los sucesos naturales, ni siquiera ese conjunto de técnicas y rituales que llamamos «cultura» sino la vinculación intersubjetiva con otras conciencias. (p.15).

El hecho de enseñar a otro y de aprender de éste, es más importante para el establecimiento de la humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúen o transmiten. De las cosas se aprenden efectos o modos de funcionamiento, pero del tráfico intersubjetivo con los otros, con los semejantes, se aprenden significados. En otras palabras, no se aprenden las cualidades misteriosas de las cosas en sí mismas, sino la forma mental que le dan los humanos para relacionarse unos con otros por medio de ellas. En ese sentido, lo más humano de todo es comprender que la realidad no depende de cada ser humano, pero que lo que la realidad significa, sí es de competencia, problema y, de alguna manera, opción de cada ser humano (Savater, 1997, p. 15).

Lo anterior se traduce en que el humano puede aprender mucho sobre lo que le rodea, sin que nadie se lo enseñe directa ni indirectamente; sin embargo, la clave para entrar en la esfera simbólica de los significados siempre habrá que solicitarla a los otros, ya que no es lo mismo

procesar información que comprender significados (Savater, 1997). Pero tampoco es posible inventar, adquirir ni sostener el significado en aislamiento, dicho proceso depende de la mente de los semejantes, esto es:

De la capacidad de participar en la mente de los otros es que consiste mi propia existencia como ser mental. La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa y este momento reflexivo —el que con mayor nitidez marca nuestro salto evolutivo respecto a otras especies— exige constatar nuestra pertenencia a una comunidad de criaturas pensantes (Savater, 1997, p.16).

Frente a lo específico de la enseñanza en la universidad, Savater y Biggs, se pronuncian al respecto desde sus referentes cognoscitivos. A lo largo de la historia griega, comenta Savater (1997), se dieron distintos modos de *paideia* (ideal educativo), según las ciudades-Estado, o polis y las épocas; no obstante, se puede atribuir al momento tardío del helenismo, la inauguración de una distinción binaria de funciones: la educación propiamente dicha, por un lado, y la instrucción por otro. Cada una era ejercida por una figura docente específica, la del pedagogo y la del maestro:

El pedagogo era un fámulo que pertenecía al ámbito interno del hogar y que convivía con los niños o adolescentes, instruyéndoles en los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral. En cambio el maestro era un colaborador externo a la familia y se encargaba de enseñar a los niños una serie de conocimientos instrumentales, como la lectura, la escritura y la aritmética. El pedagogo era un educador y su tarea se consideraba de primordial interés, mientras que el maestro era un simple instructor y su papel estaba valorado como secundario. (p.21)

Los griegos diferenciaban la vida activa, que era la que llevaban los ciudadanos libres en la polis cuando se dedicaban a la legislación y al debate político, de la vida productiva, propia de labriegos, artesanos y siervos: la educación que ofrecía el pedagogo era imprescindible para

destacar en la primera, mientras que las instrucciones del maestro se orientaban más bien a facilitar o dirigir la segunda. Podría decirse que la educación en tanto formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos, se consideraba de más alto linaje que la instrucción, que sólo daba a conocer destrezas técnicas o teorías científicas. Incluso en épocas menos caballerescas que la griega clásica, cuando ya las actividades laborales no eran vistas con displicencia, las cosas seguían igual (Savater, 1997).

La diferencia de sentido entre lo educativo (propio del educador), y lo instruccional (propio del maestro) en el medioevo, era también nítida. En los contornos del surgimiento de una nueva organización sociopolítica y, con ella, la aparición de los gremios y oficios, tiene origen, en el siglo XII, la universidad como corporación autónoma (frente a los demás poderes: temporal y divino) que agremiaba los oficiantes en el “saber”, función que tenía que ver con la preparación de profesionales sabios (abogados, teólogos, filósofos canonistas, médicos).

Esa corporación representaba al gremio dedicado a enseñar y a aprender, y se constituía como un factor de movilidad social, urbana, no de élite, impositiva de una disciplina común, con deberes y organización en facultades, titulaciones, exámenes, graduaciones y defensa de tesis, lo cual no existía con anterioridad, ni siquiera en el mundo monacal. Es entonces cuando la universidad destaca expresiones como doctor, erudito, disertador, sabio y maestro, para referirse a su tarea formativa (Soto, 2007).

El cuerpo de profesores de la universidad lo componían docentes titulares y poseedores de títulos de magister, doctor, regens o profesor, que junto a otros profesores extraordinarios o visitantes se encargaban de dictar las diferentes clases (Soto, 2007, p. 409); los profesores eran de libre nombramiento por la universidad (*licencia docendi*) y desde 1.292 la universidad tuvo el privilegio de conferir el *Ius ubique docendi*, esto es, el derecho de enseñar (Soto, 2007, p. 410).

En lenguaje de Savater (1997), “hasta finales del siglo XVIII la instrucción técnico-científica no alcanzó una consideración comparable en la enseñanza, a la educación cívico-moral” (p.22), a manera de ejemplo, advierte de la sobrevaloración que los ilustrados otorgaron al “espíritu de la geometría”, que calificaban como “talento intelectual agudo, razonable e independiente de prejuicios” (p.22), a diferencia de Diderot, quien a través de su enciclopedia, promovía el estudio de las artesanías, otrora desdeñadas junto a los demás oficios y artes.

A partir de entonces se empieza a considerar que los conocimientos que brinda la instrucción son imprescindibles para fundar una educación igualitaria, capaz de progresar críticamente más allá de los tópicos edificantes aportados por la tradición religiosa o localista. Más tarde, la proporción de estima se invierte y los conocimientos técnicos- cuanto más especializados y listos para un rendimiento laboral inmediato, mejor- llegan a ser tasados por encima de una formación cívica y ética, sujeta ya a incansables controversias; aquí el modelo científico del saber es más bien unitario, mientras que las propuestas morales y políticas se enfrentan con multiplicidad discordante (Savater, 1997, p.22).

Este hecho permite advertir a Savater (1997), lo obsoleto que resulta actualmente la contraposición educación–instrucción, toda vez que no es comprensible la autonomía cívica y ética de un ciudadano, fraguada en la ignorancia de todo aquello necesario para valerse por sí mismo profesional; además, una preparación técnica óptima, carente de desarrollo de capacidades éticas y políticas, nunca potenciará personas sino “robots asalariados”. Dicho de otra manera, se hace imposible separar la educación de la instrucción, ya que es inviable educar sin instruir y viceversa (p. 22).

Se pregunta: ¿Cómo se transmiten valores ciudadanos sin recurrir a informaciones históricas, sin dar cuenta de las leyes vigentes y del sistema de gobierno establecido, sin hablar de otras culturas y países, sin hacer reflexiones elementales sobre la psicología y la fisiología humanas, o sin emplear algunas nociones de información filosófica? ¿Y, cómo puede instruirse en conocimientos científicos sin inculcar respeto por valores tan humanos como la verdad, la exactitud o la curiosidad? ¿Puede alguien aprender las técnicas o las artes sin formarse a la vez en lo que la convivencia social supone y en lo que los hombres anhelan o temen? (Savater, 1997, p.22).

A propósito, Biggs (2005) marca una arista en lo expresado por Savater (1997), para argüir que desde el surgimiento de la universidad, el sentido de la enseñanza ha marchado de la mano de la evaluación planteada en las aulas. Este tipo de docencia ha priorizado los contenidos del saber, que harían de los estudiantes, profesionales en diferentes disciplinas. En ese trazo la transmisión de la información ha sido lo fundamental en el formato educativo superior, con la esperanza de que los estudiantes la memoricen, y den cuenta de ello a través de los exámenes.

Debido a los resultados de dicho hacer y de reflexiones alrededor de la tarea docente en la modernidad, otras actividades han instrumentalizado la enseñanza docente a efecto de tener mayores recursos para la transmisión de la información. No obstante, la contemporaneidad y las investigaciones pedagógicas y neuropsicológicas han permeado ya los escenarios de enseñanza y aprendizaje de las universidades, advirtiendo de la necesidad de replantear las tareas del docente universitario, dado el aumento del número y de la diversidad de estudiantes que ingresan a la educación superior con diferentes enfoques de pensamiento y expectativas de vida.

Para Biggs (2005), la enseñanza universitaria ha operado históricamente con base en concepciones que se han tejido en el devenir sobre el aprendizaje y, con ello, del papel que debe cumplir el docente y el dicente en las apropiaciones de los saberes disciplinares. Destaca tres niveles de la enseñanza universitaria: *en un primer nivel*, la enseñanza está dirigida a los

contenidos que deben ser memorizados en su integridad por los estudiantes. El aprendizaje se presenta en función de las diferencias individuales entre los alumnos. *En un segundo nivel*, el aprendizaje es visto en función de la enseñanza, y ésta debe ser más instrumentada, para que el aprendiz tenga la posibilidad de gravar los contenidos transmitidos en su totalidad. Y *en un tercer nivel*, el aprendizaje es el resultado de las actividades de los estudiantes, que emprenden como consecuencia de sus percepciones, obtenciones y del contexto total de la enseñanza. La enseñanza aquí está dirigida a la comprensión de todos los alumnos.

En el desarrollo argumentativo de los tres niveles de enseñanza en la universidad, Biggs (2005, p.38-40), denomina al primero “la *enseñanza cómoda*”, postulando que en dicho peldaño la enseñanza es aceptada de manera generalizada como transmisión de información, por lo tanto la impartición y evaluación tiene su base allí. Las aulas y los medios de enseñanza están diseñados específicamente para una relación unidireccional. La información la tiene el docente, en consecuencia en su propio haber se encuentran las fuentes de la información, y la única forma de acceder a aquella es escuchar al profesor, toda vez que representa la misma condensación del conocimiento existente sobre una disciplina. En ese sentido, la responsabilidad docente se centra en el conocimiento de los contenidos, y en exponerlos con claridad.

Desde este horizonte, la enseñanza es una constante que consiste en transmitir información a través de clases magistrales. Más que educativa, es una actividad selectiva, en consecuencia, la evaluación será el instrumento de separación de los buenos y malos discípulos, una vez finalizada la enseñanza. Aquí al estudiante le corresponde asistir a las clases, escuchar con atención, tomar apuntes al pie de la letra, realizar las tareas encomendadas y asegurarse de repetir con exactitud todo aquello que se le ha transmitido. No importa la manera en que los aprendices reciben los contenidos, y mucho menos la profundidad de su retención. Para los profesores, las diferencias de aprendizaje se deben a las existentes entre los estudiantes, según los resultados de los exámenes, los cuales se entienden como especies de unidades o índices de capacidad innata y de automotivación.

Cuando los estudiantes no aprenden (es decir, cuando la enseñanza fracasa), se debe a algo de lo que carecen los aprendices, razón por la cual no todo el que se presenta a la universidad ingresa y no todo el que ingresa termina sus estudios. Sólo egresa de la universidad quien muestra, a lo largo de los niveles formativos, suficiente capacidad académica adaptable al tipo de enseñanza (transmisión) impartida. Por lo tanto, el profesor carece de responsabilidad en relación a presuntos déficits, pues finalmente la universidad es para aquellos (pocos) que demuestren capacidad a través de la evidencia de los resultados.

La enseñanza centrada en lo que hace el profesor”, como síntesis del segundo nivel de la enseñanza universitaria, en interpretación de Biggs (2005, p.40-42), sigue basándose en la transmisión de información, no obstante aquí se destaca la importancia de la labor del profesor en términos de eficacia, en tanto ya ha adicionado a su quehacer: conceptos e ideas. Este accionar denota una pregunta por el aprendizaje, y aunque continúa siendo unidireccional, ya se evidencia el cuestionamiento por la calidad de la enseñanza, debido a la diversidad de estudiantes que comienzan a poblar las universidades y a los resultados negativos en el rendimiento de muchos de ellos.

En este escenario el aprendizaje es una función del profesor universitario, quien cada vez tiene que dotarse de mayor número de recursos y técnicas de enseñanza, la pretensión de hacer complejo lo simple como refiere un proceso de investigación por ejemplo, y hacer simple lo complejo, como formulan las ciencias de la complejidad, para lo cual no bastaría la tiza y la pizarra. Sin embargo, lo que importa finalmente es lo que hace el profesor, no lo que aprenden los estudiantes.

“La enseñanza centrada en el estudiante y su contexto”, sería Para Biggs (2005, p.42) el sustrato del tercer nivel de la docencia universitaria, en el que se concibe la enseñanza como medio de apoyo al aprendizaje. En consecuencia, ya no es posible seguir diciendo: «Yo les

enseño, pero no aprenden», pues la enseñanza universitaria, por más experta que sea, y por más dominio que de diversas técnicas tenga el docente, resulta irrelevante si no hay progresos en el aprendizaje, o está ausente.

Con presupuestos como los anteriores, comenta Biggs (2005), la visión de la enseñanza va más allá de la mera transmisión de información, datos, conceptos, ideas, o principios, para precisar el significado de los niveles de comprensión (profundo o superficial); va más allá de lo que tienen que hacer los estudiantes para alcanzar el nivel óptimo (profundo); y va más allá de lo que tiene que hacer el docente para descubrir si los estudiantes lo han alcanzado o no. Aquí lo importante es lo que hagan los estudiantes con lo que ha modelado quien enseña. Esta enseñanza es sistémica y entiende que el buen aprendizaje del estudiante depende tanto de factores propios de aquel —como de la capacidad, calidad de conocimientos previos, nuevos conocimientos claramente accesibles—al tiempo que del contexto de la enseñanza, que incluye la responsabilidad del profesor, decisiones informadas y adecuada dirección de la clase (p.42).

Sin embargo, continúa Biggs (2005), lo esencial es que quienes enseñen, interactúen con sus estudiantes, los cuales obviamente son diversos en sus enfoques de pensamiento, motivaciones e intereses; cada vez ingresan con menores exigencias académicas a los espacios universitarios, y claramente están inmersos en medios socioculturales y tecnológicos que, aunque dispersos, son propios de la contemporaneidad globalizada, y sujeta a los vaivenes neoliberales (p.43)²²

Por otra parte, si bien las clases magistrales y las tutorías tradicionales sirvieron en otros tiempos, cuando unos estudiantes muy seleccionados solían aportar sus propios enfoques profundos, es posible que aquellas no funcionen tan bien en la actualidad universitaria. Crear

²² Lo acabado de relacionar exige una reflexión permanente, para imaginar como posibles, nuevas condiciones de aprendizaje, es decir, otros nichos o espacios de seguridad, en términos de Meirieu (2001) y diversas configuraciones de ZDP, interpretando a Vygotski, para procurar aprendizajes consecuentes con enseñanzas hospitalarias en ambientes democráticos y verdaderas oportunidades de superación personal, mediante las interacciones reales entre quienes ingresan a la educación universitaria, porten o no, enfoques de aprendizaje profundo.

un nuevo contexto de enseñanza y aprendizaje será el reto, pese a que se arriesgue en profundidad y en cantidad de contenidos (Biggs, 2005, p.15).

Agrega Biggs (2005), que a partir de los años 90, la enseñanza en la universidad comenzó a ser una preocupación colectiva, lo que indica que en épocas anteriores no era tema de particular reflexión la calidad de la enseñanza, y menos lo que sucedía en el aula de la educación superior, porque al parecer, esos discursos se habían dejado para otros escenarios (p.23).

Es precisamente por la relevancia de la enseñanza universitaria actual, que la doctrina académico - psicopedagógica viene insistiendo en incentivar el desarrollo de las funciones cognitivas superiores, entre las que se encuentra el pensamiento y, con él, las habilidades de solución de problemas, toma de decisiones, reflexión crítica y creatividad. Pero además, ya no es posible pensar en la calidad de la educación superior sin detenerse en lo que pasa en la relación personal y humana entre profesor y alumno, en especial, en lo que sucede con el docente, su educación para la vida y su tarea, la enseñanza.

Y en lo que se refiere al contexto universitario escenario objeto de este proyecto, llama la atención los casos de estudiantes con tendencias de aprendizaje superficial, también caracterizados por Biggs (2005) como aquellos que no se encuentran en la universidad por una curiosidad creciente acerca de una determinada materia, o por una ambición personal de destacarse en una cierta profesión, sino para obtener un título que les permita laborar; probablemente no estudian en el área de su primera opción, y están menos comprometidos, lo que hace que quizá no sean tan brillantes desde el punto de vista académico.

Estos estudiantes tienen un bagaje menos desarrollado de conocimientos relevantes; van a clase con pocas preguntas; sólo quiere esforzarse lo justo para aprobar; oyen decir al profesor las mismas palabras que escuchan los “estudiantes académicos”, pero no ven elementos particulares de importancia; no discriminan; todo vale; creen que si puede tomar nota de suficiente información podrán recordarla a su debido tiempo, y no tendrán problemas a la hora del examen. Tales alumnos, en otras épocas, eran excluidos de la educación superior o se retiraban de la universidad, por falta de resistencia ante las exigencias académicas (p.18).

Los estudiantes de enfoque de aprendizaje superficial según las consideraciones de Biggs (2005), desde poco antes de comenzar el siglo XXI se han multiplicado en la universidad, al punto que para 1999, por cada estudiante con pensamiento profundo, o académico, había diez estudiantes con pensamiento superficial o no académicos, en la universidad. Y justamente esos 10 estudiantes son los que sostienen cada universidad privada en el mundo, mientras que las públicas aún pueden darse el “pequeño permiso” de ser menos flexibles en términos académicos, en el ingreso y permanencia del estudiante.

Pero, más allá de cualquier carga ideológica sobre el tema, el trasfondo denota que la universidad tiene un dilema ético; volverse muy selectiva y restringir como otrora el ingreso sólo de aquellos que demuestren condiciones especiales de tipo académico, lo que le implicaría casi que desaparecer. ¿Qué hacer entonces? ¿No impedir que ingresen los estudiantes “no académicos”? ¿Dejar que ingresen y luego votarlos? ¿Regalarles los títulos? o por el contrario, preocuparse por hacer que los estudiantes “no académicos” se conviertan en “académicos” y desarrollen sus habilidades de pensamiento de “alto orden”, ya que cualquier habilidad cognitiva es susceptible de potenciar. Esta última iniciativa, también demanda cambios significativos en la enseñanza y en la evaluación, sobre lo que gravita el presente trabajo investigativo.

Ante las nuevas demandas educativas que hace la sociedad al contexto universitario,²³ Biggs (2005), advierte que la tarea del profesor universitario no será sólo enseñar su disciplina, sino también la de ser tutor de adolescentes, posiblemente con habilidades

²³ Que son las mismas que narra Biggs (2005)

cognitivas básicas, para ser convertidos en profesionales que utilizan *pensamiento de alto orden*, lo que significa llevarlos de un nivel de heteronomía a otro más avanzado de autonomía intelectual. Ello implica preguntarse por el problema del *otro*, que hasta entonces no había sido preocupación de la enseñanza en el ámbito universitario, pues sólo el estudiante brillante tenía acceso a la universidad, es decir, no se evidenciaban problemas resultantes de la recepción de contenidos disciplinares, dada la calidad de los aprendices, quienes, dicho de otra manera, eran sujetos que en ningún momento cuestionaban la capacidad formativa, cognitiva y emocional del enseñante.

El ahora significa otros retos, según las nuevas generaciones que ingresan a la educación superior. Esto es, más que repensar diferentes técnicas o formas de utilización de la palabra, la emoción, la corporalidad; es reflexionar permanentemente y crear una comprensión estética sobre el cuidado de sí y el cuidado del otro, desde lo ético, más allá de todo tiempo y lugar.

En este aspecto, Savater (1997) recrea y complementa el discurso expuesto, al enfatizar en que el conocimiento, una vez transmitido, no es recibido por el otro en la misma forma emitida, es decir, en forma de conocimiento, sólo se convierte en tal si se reflexiona, se selecciona, se jerarquiza, se ordena. Por ello no podría calificarse como buena enseñanza la mera transmisión de la información, si fuera, los medios de comunicación serían los mejores maestros. Incluso, postula que en la actualidad los estudiantes averiguan la información con mayor rapidez, precisión y cantidad, que lo que encuentran en el aula. Por lo tanto, la tarea de la enseñanza en el presente no es transmitir la información a la que los estudiantes saben acceder, tampoco pareciera ser la enseñanza del uso de los procesos cognitivos superiores, probablemente es hacer lo posible para que los estudiantes aprendan a utilizar el pensamiento, esto es, utilizándolo (p.15).

De otra parte, es importante detenerse en la edad de los estudiantes que ingresan a la universidad. En opinión de Carvajal (1993), los alumnos que en las últimas décadas acceden a la universidad son, cronológica y emocionalmente menores en relación con lo que hacían con anterioridad, lo que indica que ahora llegan a la universidad a continuar creciendo, en medio de marcadas crisis de identidad y autoridad, en tanto se encuentran en “un proceso

complejo de metamorfosis entre el niño y el adulto, con unas reglas de juego a las cuales no puede escapar ningún ser humano” (p.17).

Junto a lo anterior, se tiene que, en el proceso de cambio de la educación secundaria a la universitaria, los jóvenes vivencian lo que Parra (1995) denomina, “la soledad del adolescente universitario” (p. 11), que se produce por una ruptura de relaciones significativas con las personas o instituciones más importantes en la vida del joven, en este paso del colegio a la universidad, donde aquél se siente anónimo y desprotegido. Algo diferente a épocas anteriores, en que el estudiante ingresaba a la universidad para terminar de crecer, lo cual suponía unos desarrollos del pensamiento más estables.

Todo esto, tal cual se viene exponiendo, supone nuevos reajustes en los perfiles del docente universitario, especialmente el de pregrado, que probablemente debe semejarse al profesor de secundaria, no por sus conocimientos, sino por sus habilidades para trabajar con adolescentes y para lograr que los aprendizajes crezcan a la par que las emociones del estudiante. Por supuesto es preocupante el escenario para el docente universitario, pues le toca hacer renuncias, no se sabe a qué exactamente, en qué proporción, a qué riesgos se tienen que enfrentar, y qué competencias tienen que adquirir para modelar actitudes y dominios de habilidades de pensamiento reflexivo, crítico, creativo y complejo. Lo peor es que todas esas demandas de alguna manera han existido desde tiempo atrás, sin que hasta el momento hayan implicado exigencias para quien enseña en la universidad.

6.6.2. Enseñanza del Derecho

En lo que respecta a la enseñanza del Derecho, se destacan pronunciamientos de académicos como García (2008), quien, como otros, expresa su preocupación por la vigencia de métodos que privilegian la memorización de información en la formación de abogados; enseñanza, por ejemplo, de codificaciones por fuera de la reflexión, descontextualizada y sin sentido, producto de una visión socio-jurídica caduca.

El académico en mención se refiere a Capella (2008), cuando alude a la evaluación de la siguiente forma: “La mayoría de las veces el profesorado, a la hora de examinar, no atina a averiguar lo que el estudiante sabe y se limita a averiguar lo que recuerda” (García 2008, p. 29). Estas prácticas evaluativas dan como resultado el condicionamiento del estudiante, que lo lleva a estudiar para aprobar, no para aprender, tal cual lo enfatiza en el siguiente párrafo:

El estudiar para aprobar puede arruinar muchísimas inteligencias que sólo son capaces de memorizar. Esto es: incapaces de insertar los parciales conocimientos transmitidos en una comprensión compleja de la vida social; incapaces de hacerse no ya con un pensamiento técnico-jurídico eficiente, sino de problematizarlo y adaptarlo a la cambiante realidad social, y, profesionalmente, a la actividad personal. (p.29)

Los anteriores planteamientos conducen a deducir la estrecha relación que tiene la enseñanza y la evaluación (en este caso del Derecho), así como las consecuencias que en materia formativa puede traer para el mismo abogado como ser humano, y desde luego, para el ejercicio de su profesión en la sociedad, toda vez que la enseñanza deja por fuera la formación en sensibilidad social y el desarrollo de habilidades y operaciones de pensamiento en sus estudiantes, necesarias para analizar, argumentar y cuestionar los preceptos estáticos de los códigos y traducirlos en experiencias de aprendizajes con sentido, según el contexto, y coherente con los objetivos de una disciplina que de suyo tiene que cumplir una función social. En esta misma ruta, García (2008), continúa comentando:

El estudiante bien orientado podrá plantearse reflexiones autónomas sobre el entendimiento del derecho y de todo el fenómeno de lo jurídico, partiendo del conocimiento de la dogmática y el derecho sustantivo, pues tampoco se trata de que la demanda por un mayor componente teórico en la enseñanza del derecho desemboque en una falta de rigor y estudio sobre la dogmática estrictamente jurídica, por lo que debe compartirse en este punto la advertencia de Kennedy, para quien la enseñanza de la teoría y doctrina en aislamiento del desarrollo de habilidades prácticas es un “mecanismo incapacitante” para el futuro abogado (p. 38-39).

Por supuesto, este razonamiento pone en entredicho a la educación universitaria, en tanto se aleja de su objetivo central: construir en autonomía intelectual con responsabilidad social, para participar en la resolución de problemas emergentes de la sociedad, desde la disciplina en que el sujeto se forme. De ahí el llamado que hacen académicos del derecho sobre la urgencia de replantear el papel de la enseñanza y la evaluación en la formación de abogados, conscientes de que la forma de evaluar condiciona la enseñanza y, a su vez, la formación de los futuros abogados. Aquí, reclaman una enseñanza coherente con lo que un abogado necesita saber, conocer, o experimentar, desde el claustro universitario. También se reivindica la importancia de proyectos investigativos que justamente reflexionen sobre un aprendizaje con horizonte de sentido.

Otro aspecto de consideración en la enseñanza del Derecho es su enorme responsabilidad social, debido a que los objetos de conocimiento aumentan a la par con la sociedad y sus emergentes requerimientos. Por ello, de lo que se trata ahora, es:

Formar un abogado que garantice no solo la asimilación de conocimientos, sino algo más importante, las necesidades sociales, lograr que las capacidades y habilidades del próximo abogado estén orientadas al servicio de la colectividad; esto realmente cambiaría el contenido de la enseñanza del Derecho (López, 2009, p. 3).

Es evidente entonces que, a la par con el cambio de contenidos de enseñanza, están, sin duda, los de potenciar habilidades de pensamiento y lenguaje, para comprender el sentido de los cambios; comprender cuáles de ellos se mantienen con otras nominaciones, porque parecen invariables; y cómo adaptarlos a las nuevas demandas de la sociedad.

No lejano a los discursos anteriores, respecto a la enseñanza del Derecho en la universidad, justamente en el año 2005 se realizó la investigación: *“La producción de las prácticas y el saber jurídico”*²⁴, que según informe de la Comisión Ad Hoc, designada por el Consejo de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas (2012), arrojó resultados respecto a la forma de

²⁴ Realizada en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, investigador principal Gabriel Ignacio Gómez.

enseñanza en el programa de Derecho de la U. de A. Precisamente se destacaron tres momentos en la formación de los abogados, así, el primero, de la *aprehensión de conceptos*, luego, un segundo momento, más técnico, y que se experimenta entre el tercero al quinto semestre, y finalmente, un tercer momento, correspondiente a los cursos nombrados como “*más profesionalizantes*” (procesales y consultorios). En este último momento se encuentran algunos profesores que generalmente imprimen su visión del Derecho en el contenido de los cursos, en procura de que el estudiante logre emular su interés por la investigación, por la crítica, por el litigio, de conformidad con la percepción disciplinar del docente (p.55).

La investigación buscaba la construcción de subjetividades y conocimiento del recorrido en la formación en la disciplina relacionada y, en esa línea, algunos de los resultados advirtieron que, una vez comenzado el tercer momento de los arriba relacionados, el estudiante asume ciertas transformaciones, por cuanto aparentemente comienza:

A pensar como abogado y a sentirse tal, cambian sus prioridades, la práctica se convierte en el centro de su proceso de formación y se produce una escisión, como si se tratara de dos facultades diferentes, aquella que acoge a los estudiantes de los primeros semestres y la que los atiende para la realización de las prácticas. Esto implica, entre otros asuntos, el que los estudiantes no ven este paso por el consultorio, como su contribución al derecho de acceso a la justicia para los ciudadanos (y así pasa a ser un asunto contingente lo de generar cambio social, producir impacto social o pensamiento crítico), sino como una forma de construir su identidad como abogado litigante, con el riesgo de que la falta de reflexión acerca de lo que significa la práctica desde lo político, lo social, lo económico, pueda conducir a que quienes egresen, sean abogados absolutamente prácticos, con un ejercicio casi mecánico de su profesión, despojados de una visión crítica de lo que hacen. Se pierde así, la capacidad de interrogar, de cuestionar, de tener marcos teóricos, analíticos y críticos para pensarse y para pensar la sociedad y el derecho (Comisión Ad Hoc, 2012, p.55).

En consecuencia, una de las reflexiones que surge de la investigación es la necesidad de:

Incorporar la pedagogía de la pregunta a los cursos, porque permite una forma de enseñar el derecho que orienta a interrogar, a generar incertidumbre, a no creer en la respuesta correcta, a tener dudas y nuevas preguntas, a entender que hay otras formas de ver el mundo. Es necesario repensar el derecho, restarle la importancia que se le ha dado al método y al procedimiento y asumir más los marcos teóricos, la transformación de mentalidades (Comisión Ad Hoc, 2012, p.55-56).

Respecto a la educación en Derecho esta Comisión Ad Hoc (2012), entre las conclusiones de la investigación, expresa:

Se forman sujetos, subjetividades, mentalidades y formas de relacionarse con el mundo, y lo que Pierre Bordieu denominaría la formación de un *habitus*, o conjunto de disposiciones en virtud de las cuales se entiende el mundo, se entiende la sociedad, se clasifica, se ordena, se entiende también al otro y la manera como se va incorporando a la propia subjetividad esa manera de entender el mundo que genera unos comportamientos asumidos casi como algo inconsciente (p.56).

En este proceso formativo el abogado va desarrollando la capacidad para hablar un lenguaje técnico, refinado, para interpretar lo legal y esas formas de poder expresadas en el derecho, lo que hace el estudio del derecho es crear ese tipo de sujetos que leen el mundo en función de la distinción entre lo legal y lo no legal, lo autorizado y lo no autorizado, lo lícito y lo ilícito (p.56).

Ese *habitus* va orientando una manera de hacer prácticas, de entender el mundo, de relacionarse y entender los conflictos sociales. Sí se logra ser crítico e inquieto, se puede ser un abogado relativamente sensible. Pero, con una manera de entender el derecho y la sociedad donde el concepto de derecho y de práctica es muy restringido, la concepción de derecho puede ser bastante formal, apegada al conocimiento normativo, no a la discusión argumentada. Se produce así la orientación a convertirse en abogado litigante, no abogado conciliador, ni mediador, ni investigador, ni diseñador de políticas públicas, ni profesional que desarrolla litigio estratégico, sino en litigante de casos concretos (p.56).

Sin embargo es necesario señalar que en el programa de Derecho, desde hace algún tiempo se han venido construyendo posibilidades diferentes al litigio en la formación de los estudiantes, prueba de ello son los distintos semilleros de investigación que existen; la reforma curricular que ya ha comenzado a implementarse, en donde se incluyen las prácticas desde el comienzo de la carrera; la posibilidad de hablar y hacer investigación en cualquier instancia del plan de estudios; las prácticas en mediación, el desarrollo de capacidades para el litigio estratégico que implique la reflexión política, diálogo con otros saberes, acciones estratégicas y mecanismos para resolver cierto tipo de conflictos, entre otras, cuyos efectos y relación real con la enseñanza, la evaluación y aprendizajes, no es objeto de esta investigación. No obstante, lo importante es que en el programa de Derecho de la U. de A. y de cualquiera otra institución universitaria, se comprenda la trascendencia de la enseñanza enfocada en múltiples opciones para la formación personal y profesional, opciones que requieren estar articuladas con la evaluación como proceso para el aprendizaje.

La asesoría. Equiparada con tutoría en variadas fuentes, es una modalidad de la enseñanza y ejercitada en este departamento de prácticas. Es también considerada como enseñanza personalizada en la universidad y valorada por los sistemas de calidad para la enseñanza a distancia desde varios autores: Gairín, 2003; Gairín, Feixas, Gillamón y Quinquer, 2004; Marcelo, 2001; Salomón, 1992; Sebastián Ramos y Sánchez García (2001, p. 254). Para ellos, la asesoría centra su atención en el conocimiento y respeto de las particularidades de cada estudiante, es un disponerse para brindar orientación que ayude al estudiante a identificar sus fortalezas, tanto del plano personal como intelectual, reconocer sus habilidades y sus oportunidades de mejora, y alcanzar una mayor autonomía (Daura, 2011). El desempeño de quien asesora se diferencia de los demás modelos tutoriales por ser “quien propicia un espacio de atención personalizada para impulsar la formación integral del estudiante, en la medida en que se despliega con respeto, acogimiento, comprensión y exigencia” (p. 58).

Aunque anacrónico en algunos temas, el estatuto normativo que rige al consultorio jurídico de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la U. de A. es el acuerdo 003 de 1993. La normativa señala, como finalidad del consultorio, “la capacitación de los estudiantes en el

ejercicio de la abogacía” y en “la formación de juristas informados de la función social del Derecho, con un criterio de interpretación y aplicación de la ley, en correspondencia con la realidad social del país” (artículo primero). Igualmente establece una especial función con la comunidad, cual es la “docencia asistencial” (Artículos: 1º y 7º) y la asesoría jurídica (artículo 7º del reglamento del consultorio jurídico).

Por su parte, el Acuerdo Superior 124 de 1997, o reglamento de *extensión* de la U. de A., vigente hasta el año 2014, señalaba las modalidades de práctica universitarias, y entre ellas se refería a la asesoría como:

La búsqueda global de soluciones, o en la emisión de conceptos, por parte de la Universidad, que permitan las mejores determinaciones sin que ello implique desarrollos operativos específicos. Es decir, que se da una transferencia de tecnología, de conocimientos hacia la organización, a partir de los cuales se generan cambios significativos de cierta permanencia.

Lo anterior significa que, la “asesoría” ha estado referida a una labor de *extensión* que, para el caso del consultorio jurídico, se ejercería a través de los “*profesores- asesores*” (art 23), quienes a su vez, son *orientadores de la actividad de los estudiantes de la práctica*, y tienen como *función*, respecto a aquellos, acciones como *la evaluación dentro de las fechas autorizadas y bajo los “criterios” establecidos en el reglamento; respaldar con su firma la gestión de los asuntos asignados a los practicantes, cuando sea necesario; revisar, discutir y corregir con el practicante los conceptos y trabajos jurídicos que éste proyecte, para ser presentados a las autoridades; asistir a los despachos judiciales o administrativos cuando sea necesario; atender a los estudiantes asignados en los horarios establecidos; y autorizar archivo de casos con base en las causas establecidas*. En otras palabras, las funciones del “*profesor- asesor*” respecto al estudiante son, la orientación académica y el control sobre sus actividades.

La pregunta que surge es por la identificación de la modalidad pedagógica de enseñanza que aquí se evidencia y, en caso de ser “la asesoría”, ¿Cuál sería la diferencia con la asesoría a la comunidad? ¿Podría centrarse tal diferencia en la expresión *orientación*, a la que alude al artículo 23 del reglamento de prácticas del consultorio jurídico? De ser afirmativa la respuesta, ¿Cuál es su alcance?

Sólo medianamente, con el nuevo estatuto de políticas de prácticas de la U. de A. (Acuerdo 418 de 2014), existen algunas posibilidades de interpretación de la misión pedagógica del “*profesor-asesor*”, de que trata el reglamento del consultorio jurídico, así:

Según el propio texto, las prácticas universitarias se definen como:

Un contenido curricular permanente y un espacio de aprendizaje y de enseñanza, desde el inicio hasta el fin del plan de estudios de los niveles educativos de pregrado; integran y realimentan la investigación, la docencia y la extensión, propician la integración y la interacción permanente con el contexto político, económico, social, ambiental y cultural; y mantienen comunicación con la sociedad para la transformación recíproca de la universidad y de la sociedad (Artículo 1º del Acuerdo Superior 418 de 2014).

Evidentemente la normativa se detiene, con mayor claridad que el derogado estatuto de extensión, en la relación de los actores educativos fundamentales: el enseñante y el estudiante; el sentido de las prácticas y el ejercicio, dentro de ellas, de las tres fuerzas misionales de la Universidad: la docencia, la investigación y la extensión, con el propósito de asegurar el cumplimiento de los principios pedagógicos propuestos en los artículos posteriores de la vigente Política de Prácticas, como por ejemplo, la formación integral de los estudiantes, que apunta:

A la construcción armónica de las dimensiones ética, estética y política de los saberes específicos inherentes a la formación profesional e intelectual del estudiante, capaz de lograr autonomía para desempeñar un papel dinámico y transformador de la sociedad desde el ejercicio de la ciudadanía activa (artículo 7º, acuerdo 418 de 2014).

Por otro lado, los artículos 30 y 55 del Acuerdo Superior 418 de 2014, referidos a la dimensión académica y pedagógica de las prácticas, el primero, y a la formalización de las prácticas, el segundo, exigen de estas la inclusión de “la asesoría académica como estrategia pedagógica, que implica el acompañamiento reflexivo para la acción” (art.30) y la necesidad de que los reglamentos de práctica de las unidades académicas, determinen las diferentes modalidades de asesoría, “así como las funciones, periodicidad y responsabilidad de los asesores y de los practicantes”(art 55). Lo que indica que la relación *estudiante- asesor*, o mejor, la relación *profesor-asesor* y practicante, se encuentra mediada, pedagógicamente, por una “*asesoría académica*”, cuya única función conocida es “*el acompañamiento reflexivo para la acción*”.

Luego, es posible inferir que la asesoría, propia de la mediación pedagógica, en los cursos de práctica del programa de Derecho de la U. de A, es la *académica*, que consiste en un acompañamiento reflexivo para la acción, es decir, un acompañamiento analítico docente, para la interacción e integración de los estudiantes con los contextos, en aras de la transformación de unos y otros. Dicho de otra forma, es un acompañamiento en singularidad, para la asociación compleja, complementaria, concurrente y dialógica, del *pensamiento* con la *realidad social*, en procura de un cambio que genere *aprendizajes* y, a la vez, *transformación social*. Por otra parte, existen diferentes modalidades de asesoría (académica), que se especifican a través del reglamento de prácticas.

7. MARCO METODOLÓGICO

Cuadro 3

7.1 Cuadro categorial			
Problema o necesidad de estudio	¿Cuáles son las condiciones en que la evaluación orienta la enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la U de A?		
Objetivo general	Caracterizar las condiciones en que la evaluación orienta la enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias políticas de la U de A.		
Específicos	Categorías de 1er orden	Categorías de 2º orden	Categorías emergentes
1. Describir las percepciones que docentes y estudiantes tienen de las prácticas evaluativas en el Departamento de prácticas y consultorio jurídico de la U de A.	Evaluación	-Participación	Diálogo Relaciones
2. Caracterizar experiencias evaluativas referidas a: -Retroalimentación -Orientación de la enseñanza -Participación de estudiantes en la evaluación.	Evaluación formativa	-Retroalimentación	Trato

7.2. Tipo de investigación: Complementaria / Mixta

Ante las tensiones que a menudo se generan respecto a los paradigmas de investigación Cuantitativa o Positivista, Cualitativa o naturalista, como aparentes polos opuestos, conviene hacer algunas precisiones, dado que en este trabajo investigativo, la información recolectada es analizada al tenor de ambos métodos, que tienen como meta el complemento.

Complementariedad es el concepto con el cual viene siendo reconocida la investigación Mixta, llamada también, la “tercera ola”, según estudiosos interesados en probar la efectividad del trabajo conjunto de ambos métodos.

Al respecto, Del Canto y Silva (2013), en su artículo, “Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad”, hacen especial referencia a la tensión que se presenta entre los mencionados métodos, así como a la tendencia de articularlos en las ciencias sociales. Esta discusión parece no revestir novedad alguna, toda vez que data de tiempo atrás, en tanto “se puede situar en la Grecia Clásica, el lugar y el momento en que se inicia de forma clara y polémica lo cualitativo y lo cuantitativo”. (p.27) Quiere decir, que fueron los filósofos griegos los precursores de tales discusiones, luego, un estudio histórico sobre sus relaciones tendría que consultar las nociones de origen.

Platón y Aristóteles se vinculan a la discusión planteada, con visiones formalistas y sustantivistas defendidas por ambos. Particularmente, Aristóteles, alude a una “metodología” concreta, empírica, directa, analógica y sensible, que respetase los procesos, y que describiese los movimiento, más en línea con las aproximaciones de la perspectiva Cualitativa (Del canto y Silva, 2013, p 27). Por su parte, Mendoza (2006) hace referencia a que los métodos cuantitativos se presentan en los siglos XVIII y XIX, como elementos vinculados al capitalismo, para analizar los *conflictos sociales y económicos* en el sentido de un todo complejo, añadiendo que la investigación cualitativa, está inspirada en las *ciencias naturales* y, a su vez, en la *física newtoniana*.

En la misma línea, Conde (1991) sostiene que en las *ciencias naturales* hace tiempo que el postulado cuantitativo dejó de ser dominante, al menos con la fuerza de antaño, pese a que en las llamadas *ciencias sociales* el criterio dominante continúa siendo el paradigma de la “matematización” en su dimensión “cuantitativista”.

No obstante, es revelador el debate en la física contemporánea acerca de la relación “onda/corpúsculo”, experimentado entre los “cuantitativistas/ discretos”, defensores de “los corpúsculos”, y los “cuantitativistas/continuos”, defensores de las “ondas”. La consecuencia

de tal discusión es el surgimiento del *principio de la complementariedad*, desarrollado por Planck, Bhor, Einstein y otros, que plantea y defiende la dualidad y el complemento entre lo uno y lo otro: “la luz es ambas cosas a la vez”, lo que, según Ibáñez (1988), significa que la relación *onda/corpúsculo*, es homóloga a la relación *cualitativo/cuantitativo*.

Así las cosas, el *principio de complementariedad* ya convoca a las llamadas ciencias sociales a realizar una reflexión más profunda acerca de la manera como éstas han entendido y abordado hasta el momento las posibilidades cognoscitiva a partir de la diada *cualitativo/cuantitativo*, aplicadas en la investigación.

Respaldo teórico como el anterior, pudiera haber sido mayor, gracias a que ya se dispone de nutrida información al respecto, no obstante, por razones de espacio y prioridades, sólo se reseñaron las fuentes presentadas. De esta manera queda justificada la decisión de referirse en este trabajo a una metodología Mixta o complementaria.

Modalidad: Cualitativa y cuantitativa.

Descriptiva: Narra situaciones de un *contexto determinado*: el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico, de la facultad de Derecho y Ciencias políticas de la Universidad de Antioquia. *Con un tema de estudio específico:* la evaluación asociada a la enseñanza. En una *población concreta:* docentes y estudiantes adscritos a este Departamento de prácticas y consultorio jurídico.

Comparativa: Contrastar análisis de metodología cuantitativa y cualitativa. Así mismo, de docentes y estudiantes, y también entre estudiantes de diferentes prácticas.

7.3 Instrumentos, población y momentos

-Instrumentos:

-Cuestionario de entrevista, con preguntas cerradas, para análisis cuantitativo.

-Cuestionario de entrevista, con preguntas abiertas, para análisis cualitativo.

-Población objeto:

-Participaron en la encuesta 136 estudiantes, de un total de 271. Esto equivale a una muestra del 66%, correspondiente a las diferentes modalidades de práctica:

-Alternativa: 6

-Público: 19

-Civil: 54

-Laboral: 27

-Consultorio I: 12

-Penal: 18

-Participaron en la encuesta 55 docentes, de un total de 83, lo cual equivale al 50.2% de la población total.

-Momentos:

-Momento uno: Revisión de objetivos y Diseño de instrumentos (cuestionarios), con preguntas cerradas y abiertas.

-Momento dos: Información y solicitud de autorización al decanato de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la U. de A. y la jefatura del Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico. (Ver anexo 01).

Una vez otorgado el consentimiento y autorizada la aplicación, se procede a informar a docentes y estudiantes sobre la recolección de la información y la respectiva fecha, hora y lugar. (Ver anexo 02).

-Momento tres. Aplicación del instrumento de encuesta, con preguntas cerradas (Likert) y abiertas.

Se recuerda al grupo de concurrentes el objetivo de la investigación y su participación voluntaria en el proyecto.

-Momento cuatro. Consignación literal de la información recolectada, de preguntas cerradas, aplicadas a estudiantes y docentes.

-La información proveniente de preguntas cerradas es organizada tal cual se relata en la parte final del momento que sigue. Igualmente es consignada en formato Excel (sábana) y enviada a la analista para su respectivo estudio (Ver resultados después del análisis cualitativo),

-Momento cinco. Procesamiento de la información resultante de la encuesta con preguntas abiertas.

Fue sometida al siguiente trámite:

-Transcripción literal en formato Word de la información procedente de estudiantes y docentes, la cual fue numerada y precedida por la letra D, en el caso de docentes (docente y el Número de encuesta), y de la letra E, en el caso de estudiantes (estudiante y el número de encuesta). Posteriormente a cada diada: letra (D o E), y número de la encuesta, se le asignó, en su orden, el número de cada una de las preguntas formuladas (abiertas y cerradas). De esa manera cada pregunta, respuesta y encuestado, quedaron identificados con una letra (D o E), un número de encuesta (1 a 55 en docentes, y 1 a 136 en estudiantes), y un número de preguntas abiertas o cerradas (1 a 11 en Cerradas y 1 a 6 en Abiertas)

7.4. Análisis Estadístico de Resultados Cuantitativos y comparación con resultados cualitativos

-Tipos de Análisis en el Estudio.

Cuando se analiza una encuesta diseñada en escala Likert, se pueden hacer diferentes análisis: descriptivos, entre ellos, estudiar los porcentajes de respuesta asociados a las categorías, comparar puntajes según variables de clasificación al asignar un valor numérico a las categorías, teniendo en cuenta su orden; análisis multivariantes, con la intención de encontrar asociaciones entre las distintas preguntas medidas; y claro está, puede pensarse en evaluar la pertinencia o no de los ítems medidos, según teorías de evaluación, como la TRI.

En esta investigación se pretende obtener distintos resultados a partir de las encuestas aplicadas, con la intención no sólo de responder a los objetivos de la tesis, sino también para evaluar el uso de técnicas de análisis estadístico en el contexto educativo.

Para el caso específico de las comparaciones de resultados, según variables de clasificación, se corren pruebas de forma que se pueda concluir si éstas son estadísticamente significativas o no, con una confianza del 95%.

Resultados

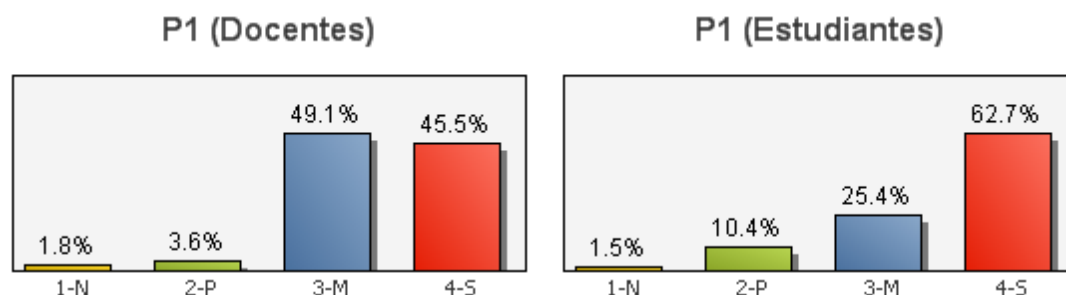
-Según comparación de respuestas entre Docentes y Estudiantes

Las gráficas que se presentan a continuación, comparan las respuestas que ofrecieron 136 estudiantes y 55 docentes del Departamento de Prácticas y Consultorio jurídico de la Universidad de Antioquia, en formato de encuesta para análisis cuantitativo. La información es analizada según el porcentaje relativo de respuesta en cada categoría, para la comparabilidad de respuestas. Específicamente con estas gráficas se pretende mostrar los aspectos en los cuales existen mayores similitudes y diferencias entre estas dos poblaciones.

Aquí es oportuno advertir que, luego de cada reporte cuantitativo se presentan algunas relaciones y diferencias con el cualitativo, cuyos resultados particulares se destacan en acápite posterior. Por lo tanto en esta parte tiene lugar el **desarrollo del objetivo N°3: *contrastar los resultados del análisis cuantitativo y cualitativo.***

Pregunta 1:

- Docentes: Hago realimentación sobre las evaluaciones de las actividades realizadas por mis estudiantes.
- Estudiantes: Mi docente hace realimentación sobre las evaluaciones de las actividades que realizamos.



Aunque en el análisis se observa un aumento leve en el porcentaje de respuestas de estudiantes (*pocas veces*), 10.4% frente al 3.6% de docentes, al comparar las respuestas a esta pregunta, cabe decir que la población estudiantil tiende a afirmar que sus docentes *siempre* hacen realimentación sobre las evaluaciones de las actividades realizadas, mientras que el personal docente participante no muestra seguridad en sus respuestas, *siempre o muchas veces*.

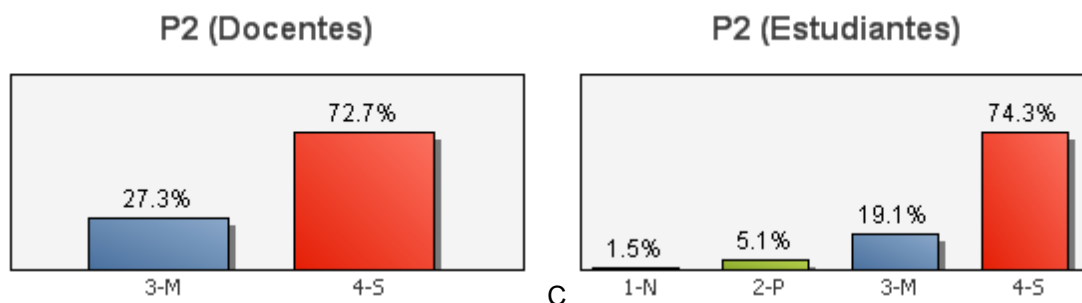
En este punto se aprecia coherencia con la información analizada de forma cualitativa, entre estudiantes y docentes, en el sentido de que la información procedente de estudiantes fue más clara y abundante, en comparación con la de docentes que, además de reducida, fue un poco confusa. Lo anterior guarda relación con las respuestas a la *pregunta abierta N°6* (D: “Narre un ejemplo de la forma en que usted haya hecho realimentación sobre la evaluación de actividades realizadas por sus estudiantes de práctica”. E: “Narre un evento en el que, su docente haya hecho realimentación a partir de la evaluación realizada a las actividades de sus estudiantes”), tal cual lo dejan ver las siguientes expresiones literales tanto de docentes (D) como de estudiantes (E). El número corresponde al asignado desde el primer paso del procesamiento de la información (*transcripción literal*):

D25: *Se trabaja con el estudiante sobre la actividad concreta, se vislumbran los aspectos positivos y se le manifiestan las debilidades mediante la formulación de preguntas para que el estudiante interprete a través de las respuestas la solución, puede ocurrir que se le recomiende unas lecturas de un autor de referencia, etc., o que se le explique directamente la solución si se encuentra con poco tiempo para tramitar el caso.* D49: *A través de la asesoría directa y el análisis conjunto sobre las actividades desarrolladas. Se busca que cada asesoría sea un proceso en sí mismo con retroalimentación.*

D34: *Siempre que evaluó a los estudiantes se retroalimenta con cada uno de ellos el porqué de cada uno de los logros y deficiencias.* E9: *Siempre realiza retroalimentación a partir de las tareas asignadas, con los presentes.* E69: *En los interrogatorios nos retroalimenta el ejercicio varias veces.* E70: *Cuando nos involucra en el desarrollo y proceso de todos los casos, de quienes estamos en asesoría, aprendiendo de cada actuación realizada por el practicante.*

Pregunta 2:

- Docentes: Me cerciero de que mis estudiantes hayan comprendido los contenidos objeto de su práctica
- Estudiantes: Mi docente se preocupa porque nosotros comprendamos los contenidos objeto de la práctica



En esta pregunta, el porcentaje de respuestas *en Siempre*, coincide entre estudiantes y docentes, en poco más del 70% de las respuestas. Y, mientras entre docentes las demás respuestas se ubican *en muchas veces*, hay estudiantes que afirman que *pocas veces* o *nunca* los docentes se cercioran de que se hayan comprendido los contenidos objeto de las prácticas. Los estudiantes que respondieron *nunca* o *pocas veces*, hicieron referencia a las prácticas de civil, laboral y penal.

Los resultados anteriores, contrastados con los de la *pregunta abierta N3* (D: “En qué se apoya para asegurar que sus estudiantes han comprendido un objeto de conocimiento?” E: “Exponga un caso en que haya notado preocupación en su docente por la comprensión de un tema durante la asesoría de práctica”), se evidencian en los siguientes fragmentos, advirtiéndole sí, que se exponen las experiencias más productivas y sin nominación de prácticas específicas:

D1: *En el cambio de actividades frente a un asunto, en su destreza para desplegar asuntos de la práctica relacionados con el tema, en el afianzamiento de su criterio para tomar decisiones, en la apertura hacia nuevas posibilidades; en el aumento de confianza en sí mismo y en lo que hace.* D3: *se cuestiona con los interrogantes las formas de elaboración e interpretación de los conceptos que se elaboran a partir de un caso, se discuten los diferentes*

puntos de vista y se motiva al estudiante a que sea él, el facilitador de una solución al caso asignado.

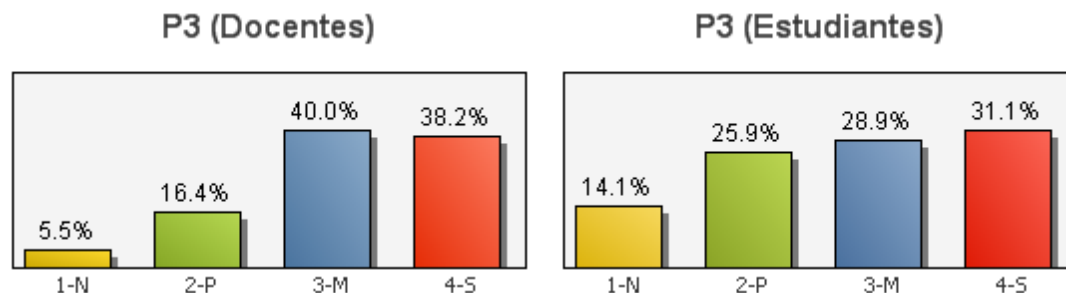
D4: Me apoyo en la misma actividad del estudiante, en la posterior, pues me aseguro de que cada vez se aumente el nivel de complejidad, por lo que analizo en el propio estudiante su propia evolución antes y después de terminada la actividad; me apoyo en los demás compañeros de sesión a quienes debe explicar ese estudiante lo que hizo (coevaluación). E37: Prácticamente en todos los momentos pues se preocupan por explicar un tema lo suficientemente claro de forma tal que no hay manera de volver sobre el mismo tan minuciosamente en otra oportunidad.

E54: Cuando se asesora puntual en la práctica un ejemplo sería: en un proceso ejecutivo de alimentos, la asesora reitera mucho que los conceptos básicos sustanciales le sean claros al practicante. E92: cuando no entendíamos como presentar los recursos de reposición y apelación, términos y formas de argumentar o probar los mismos.

El interés por un buen desempeño, que se hace explícito en la mayoría de respuestas, tanto de docentes como de estudiantes, parece tener asidero en el campo mismo de la práctica. El docente se preocupa porque su estudiante sea eficaz en el escenario de lo público donde demostrará en uno u otro campo su competencia como abogado, o abogada en formación. A esta misma causa se vinculan los estudiantes, ante la novedad y la tensión que se genera al tener que poner a prueba lo aprendido en el escenario social, en el encuentro físico con la realidad humana y contextual, tal cual lo expone una docente en la siguiente respuesta: D8: *He estado como observadora en todas las audiencias en las que han participado mis alumnos y he sido testigo de que han tenido en cuenta las sugerencias y los contenidos de la práctica (pues han sabido llevar al escenario real, lo que hemos visto en teoría).*

Pregunta 3:

- Docentes: Establezco vínculos con mis estudiantes mediante la planeación de la evaluación
- Estudiantes: Nosotros participamos en la planeación de la evaluación que hace el docente



En esta pregunta fue donde las respuestas mostraron mayor variación, principalmente entre estudiantes, porque entre docentes la respuesta tendió a ser: *Muchas veces* o *siempre*.

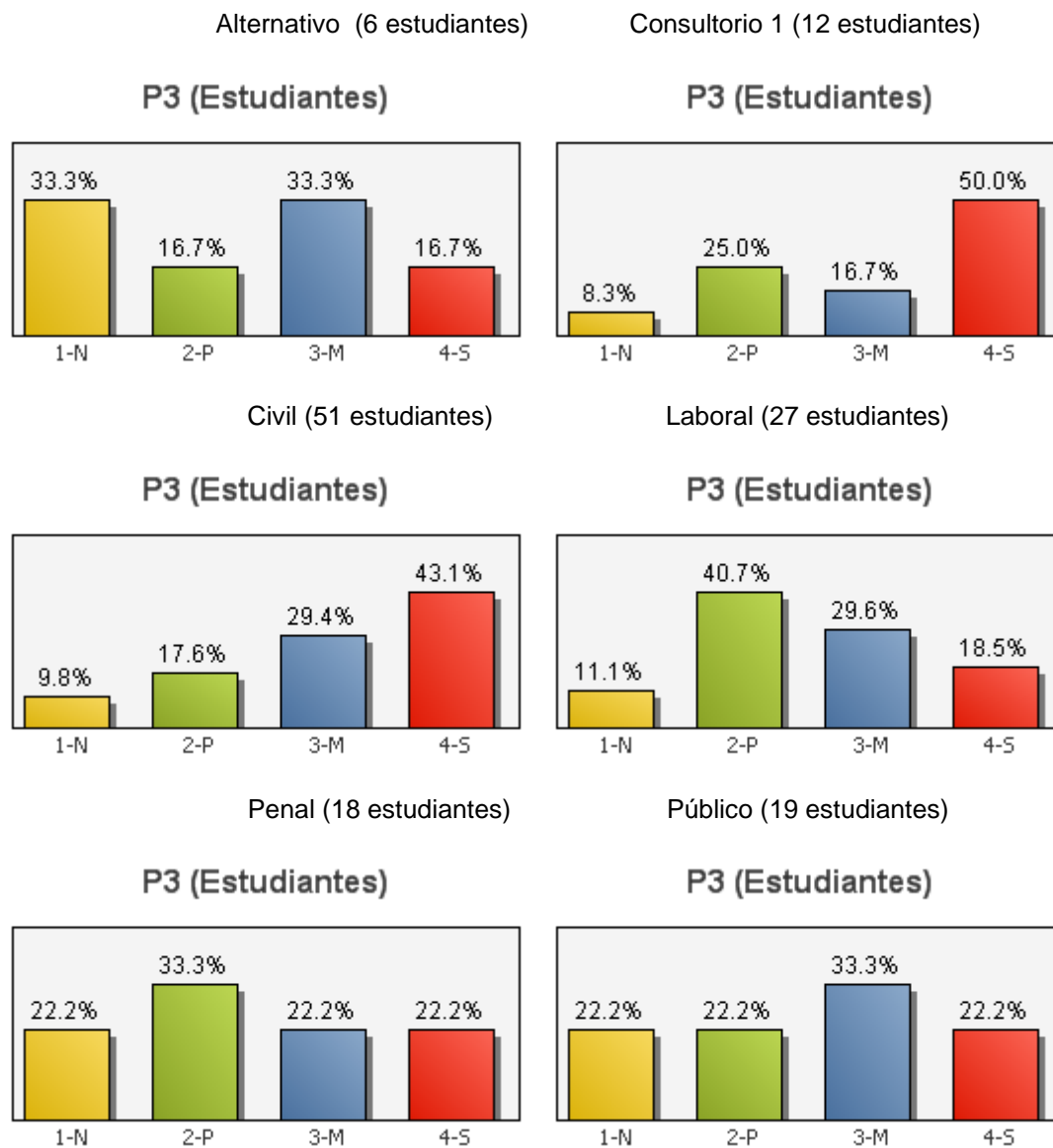
Al relacionar este resultado con el obtenido de las *preguntas abiertas N5* (D: “Con quiénes planea, diseña instrumentos y establece criterios de evaluación y calificación que aplica a sus estudiantes”. E: “Su docente le convoca a participar de la planeación y diseño de criterios para la evaluación de las actividades de la práctica?”) y *NI* (D: “Qué piensas de la forma como evalúa y califica las actividades que realizan sus estudiantes durante la práctica?”. E: “qué piensa de la forma como su docente evalúa las actividades que usted realiza en la práctica?”), se tiene que, D44: *Diseño una propuesta de evaluación al inicio del curso y luego la discuto con los y las estudiantes*. E79: *Sí. La docente propone esquemas evaluativos y permite escoger el más conveniente para el grupo*. También, E104: *Si, siempre tiene en cuenta las opiniones de los estudiantes para la construcción de los ítems o criterios que son tenidos en cuenta para evaluar las actividades propuestas*.

Por lo ya expuesto, es posible deducir que docentes y estudiantes tienden a coincidir en que aseverar el hecho de ponerse a elegir entre una forma u otra de evaluación ya preestablecida, da cuenta de una verdadera participación de estudiantes en el proceso de evaluación. Por otra parte, si bien es cierto que de manera esporádica se encuentra el caso en que parece entremezclarse el proceso de enseñanza con la evaluación, tal vez debido a la cercanía permanente de docente con sus estudiantes, también lo es que para algunos actores, la articulación de enseñanza- evaluación, no es clara, por ejemplo:

D4: *Pienso que como mi actividad evaluativa es conjunta con el estudiante, es continua y compleja, se vuelve muy desgastante para mí como docente; pero también veo que es la única forma honesta de hacerlo, pues dado la complejidad que implica calificar con número las actividades, requiere la participación del docente, además es una actividad formativa*. E56: *Que evalúa de manera adecuada, ya que es concertada entre profesor y estudiante y es con tiempo de anticipación*.

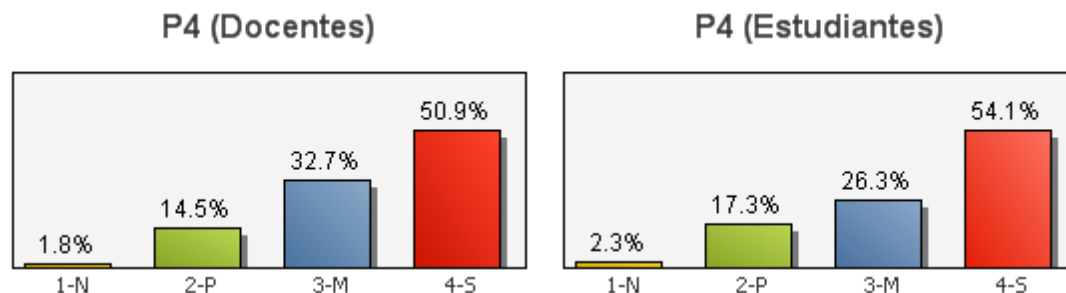
Ahora bien, volviendo a la *pregunta N3, cerrada*, en circunstancia en que las respuestas mostraron mayor variación, principalmente entre estudiantes, porque entre docentes la

respuesta tendió a ser: *Muchas veces o siempre*, es conveniente presentar las gráficas del porcentaje de respuestas de estudiantes, según la práctica evaluada.



Pregunta 4:

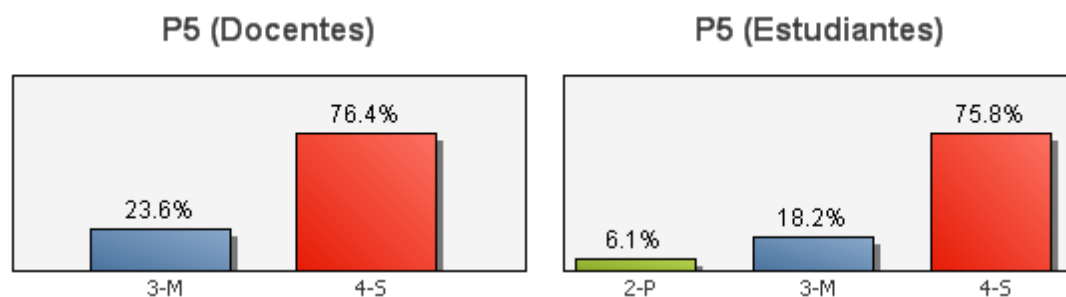
- Docentes: Explico a mis estudiantes los alcances de la evaluación
- Estudiantes: El docente nos explica los alcances de la evaluación



Las respuestas de docentes y estudiantes a esta pregunta coinciden, y la tendencia según el análisis es que efectivamente los docentes sí explican a sus estudiantes los alcances de la evaluación, aunque sería importante averiguar, el porqué de quienes afirman que *pocas veces o nunca* explican a sus estudiantes el alcance de la misma. No obstante, en las respuestas a preguntas *abiertas* relacionadas con la participación de estudiantes en los procesos de evaluación, se notó confusión respecto al significado e implicaciones de dicha participación en los procesos de evaluación. Luego, aún queda por resolverse la claridad que tengan sobre los alcances del asunto.

Pregunta 5:

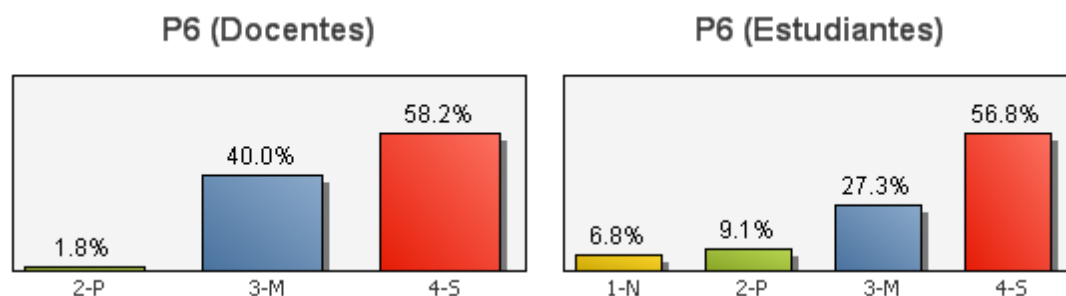
- Docentes: Atiendo inquietudes de los estudiantes desde sus singularidades
- Estudiantes: Nuestras inquietudes son atendidas oportunamente por el docente de la práctica



Según análisis de las respuestas a la pregunta 5, es evidente que en el Departamento de prácticas y Consultorio jurídico de la Universidad de Antioquia se atienden las inquietudes de los estudiantes de forma oportuna y según sus singularidades. En lo que respecta a las preguntas abiertas, se tienen expresiones que lo reafirman, como por ejemplo: *E16: Muchas veces, cuando un compañero llega con un caso nuevo, el docente trata de que entendamos los demás casos de los otros, para empaparnos más del tema. E7: En todos los casos su interés es considerable.*

Pregunta 6:

- Docentes: La evaluación que hago a las actividades de mis estudiantes me ayudan al re-direccionamiento de la enseñanza durante las asesorías.
- Estudiantes: Noto cambios positivos en las asesorías del docente, según evaluaciones de las actividades correspondientes a mi práctica.



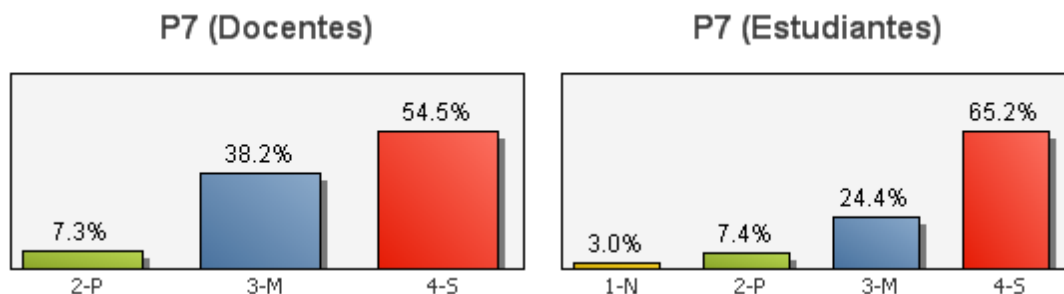
En esta pregunta, aunque sólo un 2% de los docentes afirme que *pocas veces* la evaluación les ayuda a re-direccionar su enseñanza, un 16% de los estudiantes está afirmando *que pocas veces o nunca* se nota un cambio positivo según las evaluaciones. Por la diferencia en los criterios de estudiantes y docentes, se requiere mayor profundidad en el análisis desde lo cualitativo, puesto que los datos indican que este es uno de los aspectos por mejorar en relación al uso dado a la evaluación de las prácticas.

Justamente, en lo que tiene que ver con la evaluación para la mejora de la enseñanza, en las respuestas a *preguntas abiertas* referidas a este asunto, son escasos los argumentos que lo soportan, siendo este uno de ellos: E78: *acordó manejar la asesoría como una puesta en común entre los compañeros, para así aprender de los casos de todos y generar inquietudes que se puedan resolver en la asesoría.* D12: *Realizar conversatorios, simular audiencias compartir, experiencias de los compañeros y mías.*

Sin duda, este es otro aspecto que junto con la participación de estudiantes en los procesos de evaluación, pueden ser considerados como oportunidades de reflexión y transformación para docentes y estudiantes del Departamento de Prácticas y Consultorio jurídico.

Pregunta 7:

- Docentes: Hago devoluciones oportunas sobre evaluaciones de actividades realizadas por los estudiantes.
- Estudiantes: Recibo de mi docente devoluciones oportunas sobre las actividades de la práctica



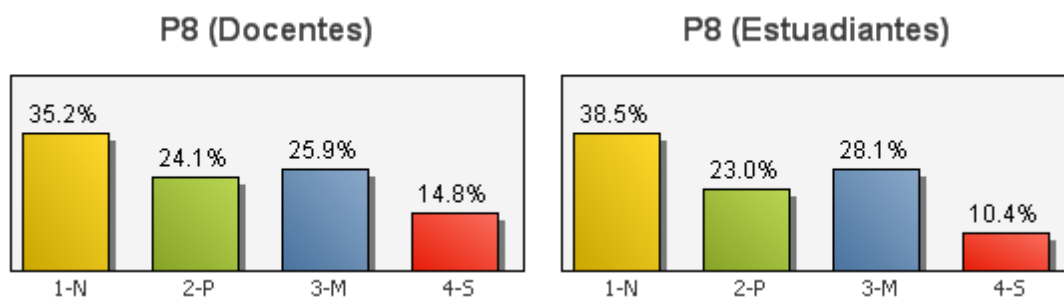
Existe coherencia en los criterios de respuesta a esta pregunta sobre cuán oportunas son las devoluciones de las actividades de práctica, que en general tienden a ser *siempre* o *muchas veces* oportunas. Sólo un 10% de estudiantes discrepa de tal opinión, y un 7% de docentes lo hace. A este punto se suman respuestas como las que siguen: D43, *una vez concluido el ejercicio de simulación, todo el grupo se reúne a realizar una mirada propia y de conjunto de su desempeño*. D1: *Estudiantes de consultorio 1 debían de realizar un ejercicio académico consistente en una propuesta de Acuerdo Superior para dar cabida, en la U de A, a la justicia consensual, los acompañamos durante el proceso y cuando tuvieron un borrador, nos sentamos con ellos a reflexionar acerca de lo que hicieron, cómo lo hicieron y qué dificultades tuvieron y de ese espacio de reflexión ellos pudieron decir, qué les hacía falta para que su ejercicio mejorara. Presentaron finalmente un texto impecable que hoy está cursando en el consejo académico. (Hablo en plural porque estuvimos dos profesores en el acompañamiento)*.

E132: *Nos reunió y revisó los informes entregados y realizó una retroalimentación sobre los puntos* E24: *Siempre se hace una retroalimentación individual y una grupal de las actividades realizadas, Exponiendo experiencias de la práctica vgr. Como fueron las activaciones en una audiencia*. E106: *No podría mencionar un solo evento, pues ella a diferencia de los demás, es la única que realiza esta realimentación y lo hace en cada asesoría, muy pendiente de nuestro desarrollo integral*.

La devolución oportuna de la evaluación a las actividades de práctica va a la par con la retroalimentación. Ambas se constituyen en fortaleza a la hora de pensar en la evaluación como horizonte de sentido para la enseñanza, para el Departamento de Prácticas y Consultorio jurídico. Tal cual lo expresa la siguiente respuesta de un docente D44: *En el diálogo constante con ellos y ellas, y en el análisis de los textos escritos que presentan*.

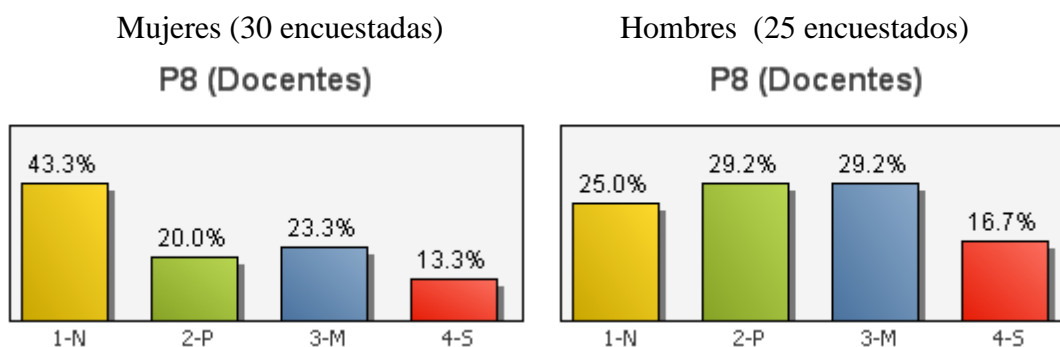
Pregunta 8:

- Docentes: Considero que la planeación de las evaluaciones es competencia única de docentes
- Estudiantes: Considero que la planeación de las evaluaciones es sólo responsabilidad de los docentes

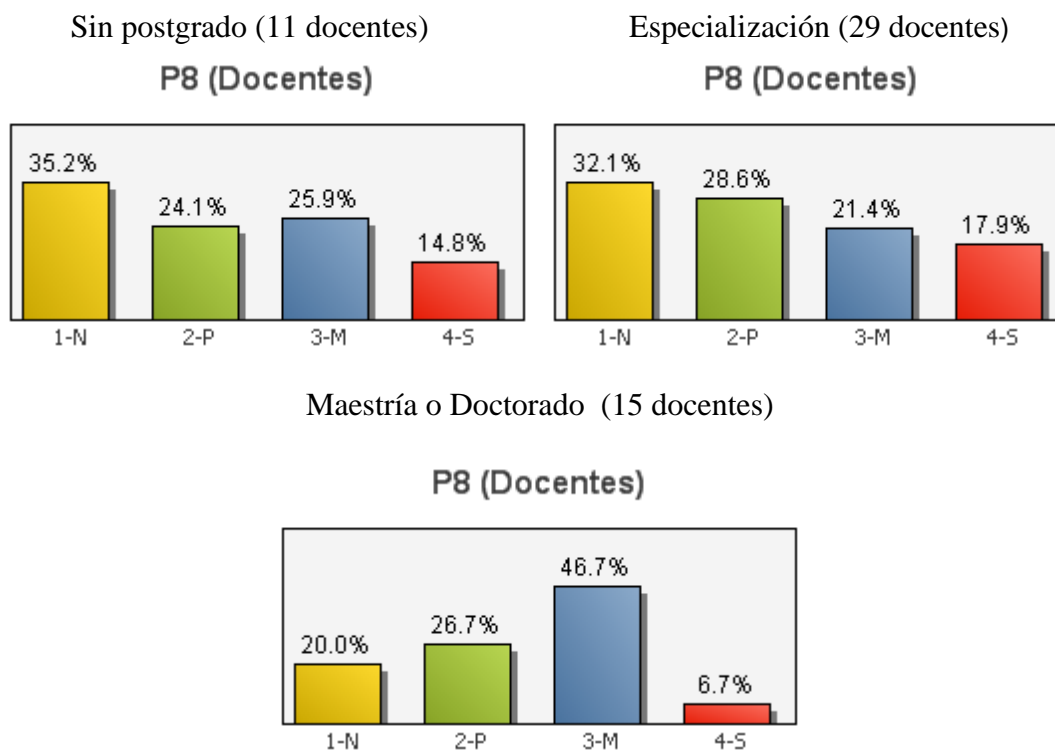


Las respuestas son similares cuando se comparan las de docentes con las de estudiantes, encontrándose mayores porcentajes de respuesta en *nunca* o *pocas veces*. **Para mayor especificidad, se exponen a continuación las respuestas relativas a las variables de docentes: postgrado y género y, en estudiantes, la variable: práctica evaluada.**

Pregunta 8 según respuestas de Docentes



Aquí se observa que los hombres, más que las mujeres, tienden a considerar que la planeación de la evaluación es competencia única del docente.

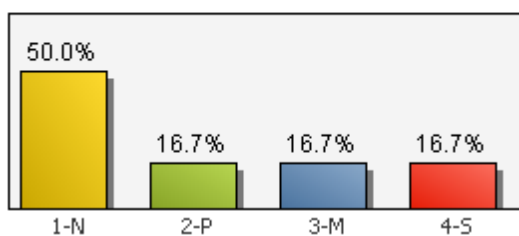


Los docentes con mayor formación, tienden a pensar que la planeación de la evaluación es sólo responsabilidad del docente. Esta versión, junto con la anterior de que los hombres más que las mujeres tienden a creer que la planeación de la evaluación es responsabilidad única del docente, parece tener coherencia con la falta de participación del estudiante en los procesos de evaluación. Lo anterior permite inferir que aún están lejanas las posibilidades de participación del estudiantado en la evaluación, como también de formar y formarse en autonomía en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico. Consecuente con lo anterior, ante la pregunta para el análisis cualitativo: ¿con quién planea las evaluaciones? las respuestas oscilaron entre expresiones como estas: D-9 con la jefatura del Departamento, D-10. con la jefatura del departamento de práctica. D-14 con las directivas y asesores.

Pregunta 8 según respuestas de Estudiantes

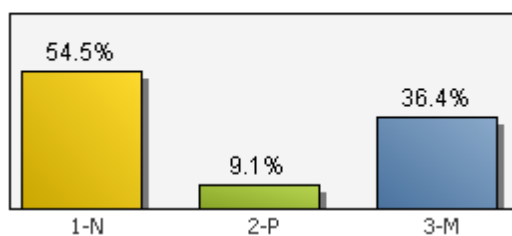
Alternativo (6 estudiantes)

P8 (Estudiantes)



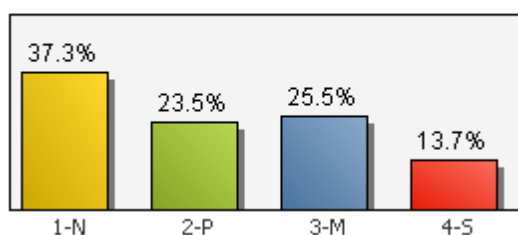
Consultorio 1 (12 estudiantes)

P8 (Estudiantes)



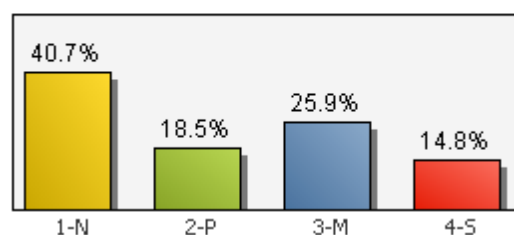
Civil (51 estudiantes)

P8 (Estudiantes)



Laboral (27 estudiantes)

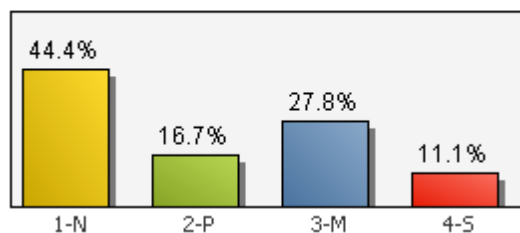
P8 (Estudiantes)



C

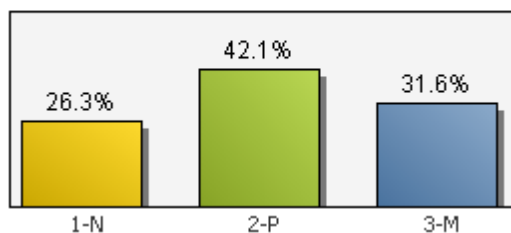
Penal (18 estudiantes)

P8 (Estudiantes)



Público (19 estudiantes)

P8 (Estudiantes)

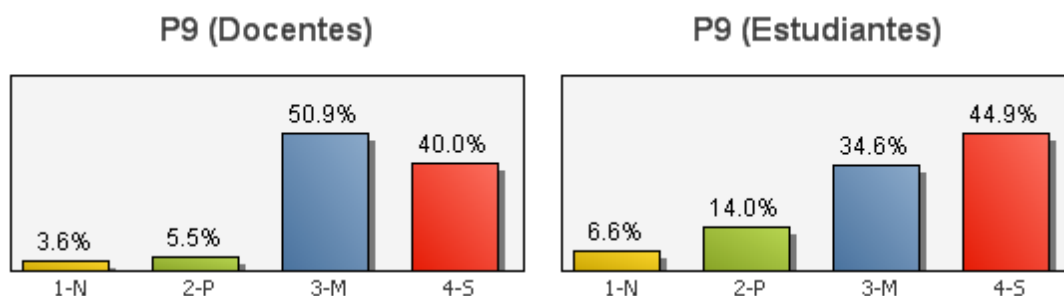


En las prácticas donde hay respuestas de estudiantes en *Muchas Veces* o *Siempre*, convendría hacerse exploración cualitativa extensa para conocer el porqué de tales respuestas.

En docentes, como en estudiantes, se perciben las mismas oportunidades de mejora en lo que respecta a la participación de estudiantes en la planeación de la evaluación, toda vez que en ambas poblaciones parece entenderse por participación en evaluación el sólo hecho de elegir ciertas formas de evaluar entre las opciones que ofrecen sus docentes.

Pregunta 9:

- Docentes: Las evaluaciones que hago de las actividades realizadas por los estudiantes son motivo de reflexiones conjuntas.
- Estudiantes: Las evaluaciones que hacen mis docentes en las actividades que realizo son motivo de reflexiones conjuntas.



Las respuestas tienden a estar en *muchas veces* y *siempre*, con lo cual se puede decir que las evaluaciones que allí se practican son resultado de reflexiones conjuntas entre docentes y estudiantes; no obstante, cualitativamente conviene que se explique por qué un 20% de los estudiantes afirma que ello, *pocas veces*, o *nunca*, ocurre y, en contraste, poco menos de un 10% de los docentes lo reconoce. Sobre este aspecto, el D8 señala que: *En una de las sesiones acordamos mejorar dicha comunicación en pro de la buena marcha del grupo. En este sentido acordamos estar más pendientes de los correos electrónicos.*

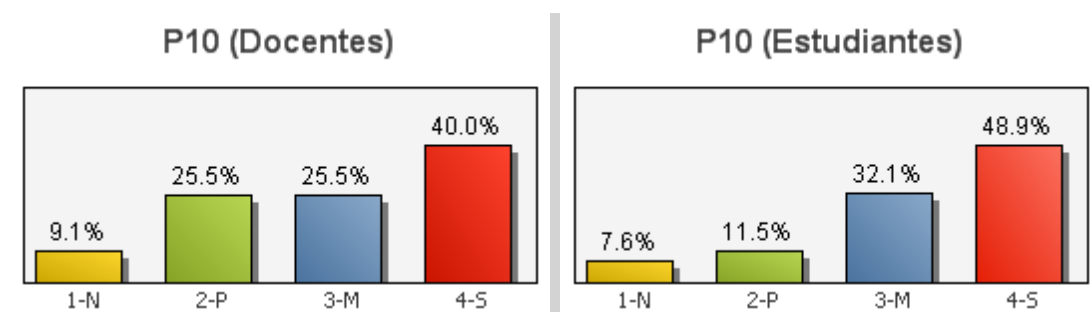
Por su parte, el D2 expresa: *presentarle lo que he observado de su desempeño de nuevo, escuchar sus consideraciones al respecto y solicito a los estudiantes su opinión respecto de la práctica que realizaron con el propósito de mejorarla.* D21: *Siempre procuro socializar en el grupo el trabajo realizado para sacar conclusiones y determinar aspectos a mejorar y/o a trabajar y avanzar en el proceso. También me reúno individualmente con cada estudiante y discutimos lo encontrado y analizado por el estudiante y profesora.*

Sin duda alguna el trabajo consensuado, seguido de reflexión y diálogo, es otra de las fortalezas con que cuenta el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico, que bien puede ser un soporte más para la evaluación como horizonte de sentido de la enseñanza.

Pregunta 10:

- Docentes: Establezco diferencias entre evaluación y calificación

- Estudiantes: Sé diferenciar la evaluación de la calificación



Son mayores los porcentajes de respuestas de docentes que de estudiantes, en *nunca* y *pocas veces*, lo que se interpreta que en un mayor porcentaje de estudiantes que de docentes, suelen pensar que tienen clara la diferencia entre evaluación y calificación. Por el contrario, alrededor de un 34% de los docentes manifiesta que *pocas veces* o *nunca* diferencia entre ambas.

Este comportamiento puede ser motivo de reflexión psicopedagógica, o bien porque se debe reflexionar con los estudiantes con mayor detenimiento la diferencia entre ambas, de forma que fortalezcan las construcciones conceptuales al referirse a la evaluación y la calificación; o bien porque el ejercicio de la enseñanza en el departamento de prácticas y consultorio jurídico, requiere que los docentes sean más conscientes de que evaluar no implica necesariamente calificar, o viceversa.

D6: la evaluación es una actividad compleja que implica todo un proceso de aprendizaje, es por ello que la forma de evaluación corresponde al cumplimiento de unos objetivos trazados desde el inicio de la práctica que a mi modo de ver, más que un resultado evalúo una evolución. La calificación es una numeración matemática que muchas veces no corresponde con el aprendizaje.

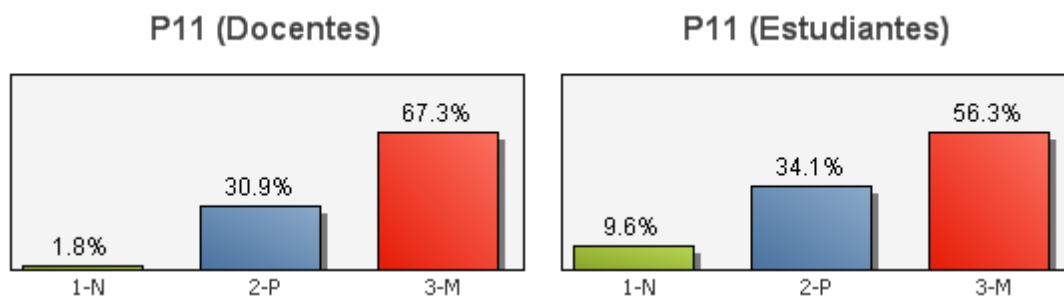
D12: Evalúo a mis estudiantes durante toda la práctica de manera integral, pero me gustaría muchísimo evaluarlos pero no calificarlos.

D22: La forma de evaluar las actividades es muy dinámica y participativa pues permite la retroalimentación a través de la corrección. La calificación es subjetiva, aunque se apliquen los criterios.

No aplica para estudiantes.

Pregunta 11:

- Docentes: Las evaluaciones de las actividades de mis estudiantes me ha permitido orientarlos en métodos de estudio (Mucho, Poco o Nada)
- Estudiantes: Recibo orientación de mi docente sobre métodos de estudio, según la evaluación de las actividades de práctica (Mucho, Poco o Nada)



Las respuestas de docentes y estudiantes a esta pregunta permiten concluir que son coherentes, en cuanto a que las respuestas de estudiantes ratifican el sentir de los docentes alrededor de la orientación que brindan sobre métodos de estudio a partir de la evaluación. Los pocos casos en los cuales se obtuvo una respuesta en *Nunca* (13 respuestas de estudiantes, y 1 de docentes), podrían explorarse desde el punto de vista cualitativo, para entender cómo mejorar la orientación dada a los estudiantes en el Departamento de Prácticas y el Consultorio Jurídico.

No obstante, las respuestas a preguntas abiertas, no son afines al contenido de las respuestas al cuestionamiento acabado de analizar. La orientación de que trata la pregunta 11 sólo es percibida por los estudiantes de forma esporádica, y en términos como los siguientes, E3: *Cuando una compañera no expuso bien un caso la profesora la invitó a mejorar y le dio pautas.* E26: *En penal y laboral observo que los docentes nos ponen a ver otros casos para lograr un aprendizaje mayor.*

De lo anterior cabe decir, que la orientación sobre métodos de estudio, según respuestas a preguntas abiertas, parece no coincidir con los resultados cuantitativos, por lo tanto, podría ser otro más de los aspectos a considerar en las oportunidades de mejora, la orientación de los estudiantes en métodos de estudio, derivados de la reflexión sobre la evaluación.²⁵

²⁵ Hasta aquí, llega el contraste entre datos resultantes de análisis cuantitativo y cualitativo, expresado en el objetivo N° tres. Con esto se concluye, que para el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico:

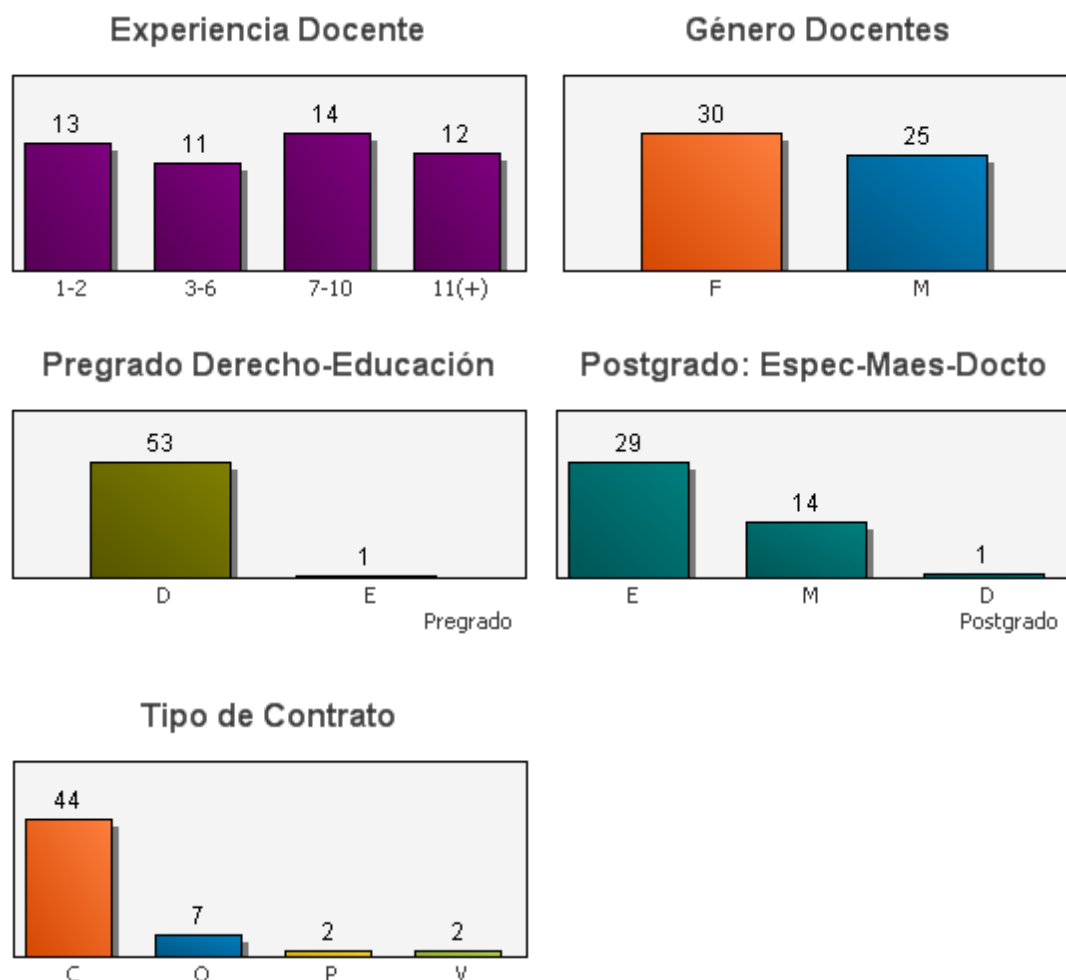
- 1). La retroalimentación es una fortaleza identificada en buena parte de los docentes, en tanto se cuenta con personal que puede apoyar la fundamentación de una propuesta psicopedagógica sobre la evaluación como horizonte de sentido para la asesoría.
- 2). La atención a los requerimientos específicos de los estudiantes, es una oportunidad de mejora a tener presente en este Departamento.
- 3). Para un número representativo de estudiantes y docentes, la evaluación es una actividad exclusiva del docente, con lo cual dejan por fuera la posibilidad de pensar en la evaluación formativa como horizonte de sentido para la enseñanza.

-Resultados de Docentes – Comparaciones por variables de clasificación

Para proceder con las pruebas estadísticas que permiten concluir por qué en las preguntas se observan o no, diferencias estadísticamente significativas por variables de clasificación, es necesario hacer comentarios sobre las frecuencias de respuesta obtenidas para tales variables.

En los gráficos que se muestran a continuación, se presenta el total de docentes según categorías descriptivas. Dadas las desproporciones en las frecuencias de respuesta, no es adecuado concluir, según el *Pregrado de los docentes* y el *tipo de contrato*, porque hay muy pocas respuestas en algunas de las categorías. Para el caso del *posgrado*, las categorías de análisis deben ser: *Sin Postgrado, Especialización y Maestría – Doctorado*.

En la teoría de la estadística clásica, suele considerarse que deben tenerse y compararse más de “30” datos para llegar a resultados fiables. Dado que en este análisis en algunas de las categorías de clasificación se obtienen muestras más pequeñas de tal valor, las pruebas para comparaciones de medias que se corren son de *Estadística No Paramétrica*, de forma que se puede concluir con una confianza del 95%, sin suponer respecto a condiciones de normalidad en los datos.



En las siguientes tablas se muestran los resultados de las pruebas en SPSS, que permiten concluir que **no existen diferencias de respuestas - criterios entre docentes según género, ni por sus años de experiencia, ni por el tipo de postgrado ni por la modalidad de contrato**. Aunque bien descriptivamente se podrían advertir algunos comportamientos como el relacionado anteriormente, en la pregunta 8, por género de los docentes, por ejemplo, pero no se concluyen diferencias estadísticamente significativas con una confianza del 95%.

Lo anterior no es negativo, así en las investigaciones siempre se busque obtener diferencias significativas, más bien este comportamiento lleva a pensar en los siguientes puntos de interés:

- La reflexión sobre el papel de la evaluación en la enseñanza no tiene distinciones de ningún tipo, entre los docentes.
- Para detectar posibles diferencias entre las variables de clasificación de docentes, debería extenderse el análisis a más docentes; por ejemplo, hacer el estudio entre todos los docentes de la Facultad de Derecho y no sólo considerar los del Departamento de Prácticas y el Consultorio Jurídico, porque, entre estos últimos, lo que piensan del papel de la evaluación como horizonte de sentido de la enseñanza suele tenderse a un consenso.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of P1 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,555	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of P2 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,913	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of P3 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,545	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of P4 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,290	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of P5 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,566	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of P6 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,473	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of P7 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,724	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of P8 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,273	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of P9 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,386	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of P10 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,915	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of P11 is the same across categories of Género.	Independent-Samples Mann-Whitney U Test	,263	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of P1 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,250	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of P2 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,296	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of P3 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,424	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of P4 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,297	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of P5 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,188	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of P6 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,169	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of P7 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,894	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of P8 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,418	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of P9 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,752	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of P10 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,232	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of P11 is the same across categories of Experiencia.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,927	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

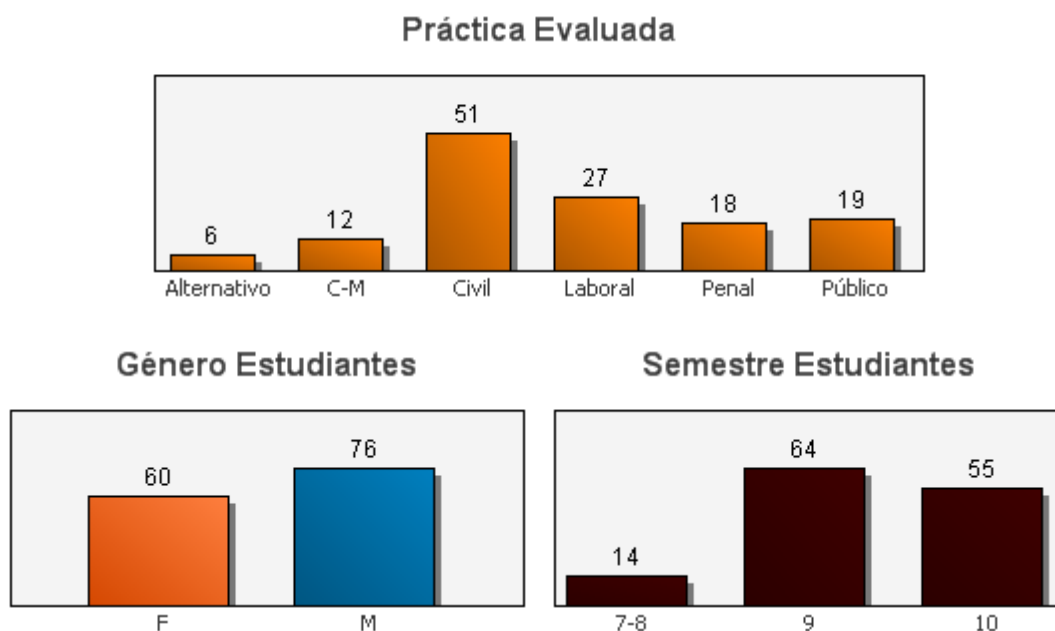
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of P1 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,416	Retain the null hypothesis.
2	The distribution of P2 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,656	Retain the null hypothesis.
3	The distribution of P3 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,587	Retain the null hypothesis.
4	The distribution of P4 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,331	Retain the null hypothesis.
5	The distribution of P5 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,879	Retain the null hypothesis.
6	The distribution of P6 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,884	Retain the null hypothesis.
7	The distribution of P7 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,857	Retain the null hypothesis.
8	The distribution of P8 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,291	Retain the null hypothesis.
9	The distribution of P9 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,243	Retain the null hypothesis.
10	The distribution of P10 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,496	Retain the null hypothesis.
11	The distribution of P11 is the same across categories of Postgrado.	Independent-Samples Kruskal-Wallis Test	,308	Retain the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

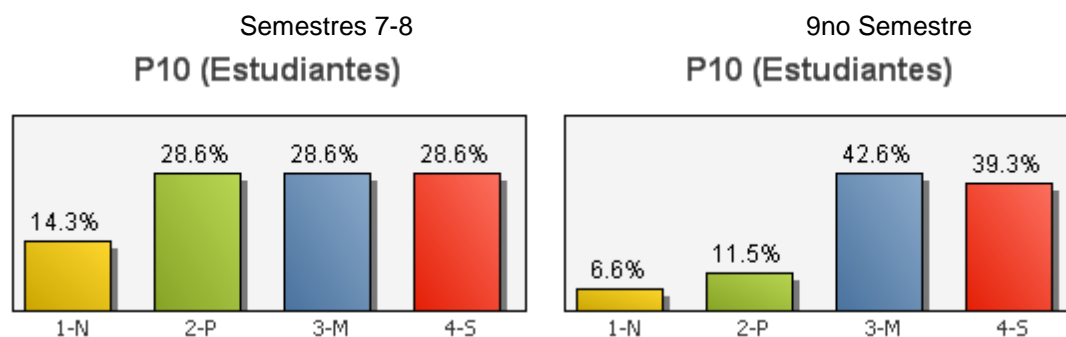
-Resultados de Estudiantes - Comparaciones por Género, Semestres y Prácticas

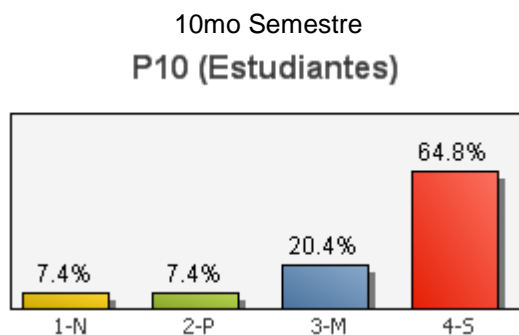
La muestra obtenida para los estudiantes que evaluaron las prácticas, *Consultorio 1 y Alternativo*, son bajas en comparación con las demás. Sin embargo, como las pruebas estadísticas que se están aplicando en esta tesis son *no paramétricas*, es posible concluir frente a ellas. Igual se afirma frente a la menor muestra de estudiantes de 7-8 semestre, que en comparación con los de 9 y 10. Esto explica la disparidad de muestra por cada modalidad de práctica:



Las pruebas estadísticas sugieren que *por género* de los estudiantes no existen diferencias significativas en las respuestas al instrumento de medición, pero, por el *semestre* y la *práctica* que estos evaluaron, deben considerarse significativas las siguientes diferencias puntuales: Pregunta 5, *según modalidad de práctica*, relativa a la atención oportuna de las inquietudes de los estudiantes y Pregunta 10, *según semestre*, respecto a si se diferencian los conceptos evaluación y calificación.

Lo que se puede concluir del comportamiento de las respuestas a la pregunta 10, según *semestre*, es que en la medida que más avanzan los estudiantes en su proceso educativo, más conscientes son de la diferencia entre la evaluación y la calificación.





7.5 Análisis cualitativo

Está regido por varias etapas tales como: *depuración o reducción de la información, selección de unidades de análisis, identificación y escogencia de las categorías, o procesamiento y avizoramiento de las categorías emergentes; selección de las categorías emergentes*. Todas las etapas están regidas por los objetivos que, desde luego, participaron en la recolección de la información a manera de interrogantes.

-Depuración o reducción de la información y selección de unidades de análisis

Realizada la transcripción literal, comienza la *depuración o reducción de la información* procedente de la encuesta a estudiantes y docentes, la cual contenía preguntas para análisis cuantitativo y cualitativo. La labor se implementa con el criterio de la *relevancia*, y una vez cumplida, *se seleccionan las unidades de análisis* que se detallan en el siguiente cuadro.

Cuadro 4

7.5.1 UNIDADES DE ANÁLISIS RESULTANTES DE LA ENCUESTA APLICADA A <u>DOCENTES (D)</u> Y <u>ESTUDIANTES (E)</u> DEL DPTO DE PRÁCTICAS Y CONSULTORIO JURÍDICO (individualización de contenidos por objetivo)		
OBJETIVOS	DOCENTES	ESTUDIANTES
1. Percepción sobre evaluación	<p>D-6. Es una actividad compleja que implica todo un proceso de aprendizaje.</p> <p>D-12. Evalúo a mis estudiantes durante toda la práctica de manera integral.</p> <p>D-21 Es un proceso que requiere constancia y <u>formación</u>, pero sumamente provechoso para ellos y para mi labor como docente.</p> <p>D-22. La forma de evaluar las actividades es muy dinámica y participativa.</p> <p>D-33. Se da la oportunidad de que el estudiante dé sus argumentos y explique claramente lo que piensa frente al caso que se le asigna y la orientación que se le da.</p> <p>D-35. El sistema de evaluación permite una interacción entre estudiante- docente, para mirar aspectos más de tipo cualitativo que cuantitativo.</p> <p>D-42. La calificación es un requisito nada más, lo importante es el trabajo conjunto en clase.</p> <p>D-46. Corresponden a un proceso <u>formativo</u>, permite confrontar sus conocimientos en las materias teóricas y comprender que nuestra profesión lleva implícito un aprendizaje constante.</p> <p>D-47_ La evaluación pretende fortalecer competencias específicas para el litigio penal por tanto se centra en casos y en habilidades para tramitarlos.</p>	<p>E- 13. Es asertiva, dialoga mucho y es muy exigente. Es una gran docente.</p> <p>E-14. Aparte de tener en cuenta el manejo y gestión de los casos, hay una parte de autoevaluación de cada estudiante, frente a su proceso, gestión, asistencia.</p> <p>E-18. Tiene en cuenta las ideas de los estudiantes y se presta para el diálogo</p> <p>E-19. Buena, ya que incluye todas y cada una de las indicaciones que da en las asesorías</p> <p>E-22. Muy diligente en la evaluación, examina varios aspectos y lo hace de forma detallada y consensuada. Evalúa las fortalezas y debilidades del estudiante y brinda asesoría completa.</p> <p>E-24. Excelente, lo mejor es la explicación del porqué de la nota.</p> <p>E-27. Adecuadas y pertinentes, me brindan claridad sobre los problemas que nos llegan. E-56. Es concertada entre profesor y estudiante y es con tiempo de anticipación.</p> <p>E-74. Afortunadamente, coincidí con profesores que tienen una postura muy crítica sobre lo que se ha entendido por evaluación.</p> <p>E-82. Del consultorio civil casi que lo único que le interesa es la asistencia, siendo poco relevante el trabajo de los casos en sí.</p> <p>E-95. Son las adecuadas, en la medida en que comportan un acompañamiento permanente.</p> <p>E-103. No tenemos mucha claridad sobre qué es lo que se evalúa en el curso.</p> <p>E-128. Va más allá para que nosotros mismos nos autoevaluemos y lleguemos a un grado de mayor aprendizaje de la práctica</p>
1. Retroalimentación		

<p>2: Participación de estudiantes en los procesos de evaluación</p>	<p>: D-22. La forma de evaluar las actividades es muy dinámica y participativa pues permite la retroalimentación a través de la corrección.</p> <p>D-30- evaluaciones prácticas y de retroalimentación constante para ambos, donde la discusión es permanente y la calificación motiva.</p> <p>D-27.Las microinvestigaciones son evaluadas y retroalimentadas de forma individual en un horario específico dentro de la asesoría.</p> <p>D-49. Cuando la nota obtenida es inferior a 3, programo talleres de recuperación</p> <p>D-29. Los talleres que desarrollamos para comprender mejor como se articulan la teoría con la práctica, hacen la sesión más dinámica, participativa y permite orientar diversas formas de abordar un tema en la defensa.</p> <p>D-3. En uno de los talleres acordamos los objetivos y criterios en conjunto, asignándole peso a cada uno dentro de la calificación.</p> <p>D-34. Hemos logrado acuerdos en cuanto a la forma de ser evaluados, los porcentajes, y sus necesidades de conocimiento.</p> <p>D-44. Se decidió de mutuo acuerdo separar las temáticas de las asesorías de acuerdo a un cronograma pactad.</p> <p>D-37.La realimentación se hace colocando en común los casos como se receptionan, corregir entre todos el actuar entre todos.</p> <p>D-42.Todos los ejercicios evaluables son orales, durante el ejercicio presento a los compañeros sobre el desempeño si existen errores o imprecisiones se corrigen mediante ejercicios y discusiones.</p> <p>D-43. Una vez concluido el ejercicio de simulación, todo el grupo se reúne a realizar una mirada propia y de conjunto de su desempeño.</p> <p>D-47. Primero dejo que cada estudiante se autoevalúe, posteriormente se hace</p>	<p>E-12. Excelente, comprende una continua retroalimentación de lo estudiado.</p> <p>E-29. Un método muy adecuado y práctico, dado que el docente nos pone a realizar actividades y luego, sobre ellas, corrige los errores que hallamos cometido. Esto se hace en un co-trabajo entre el docente y el estudiante.</p> <p>E-49. Son grupales y se hace retroalimentación.</p> <p>E-53. Lo que más le interesa es el aprendizaje. Se concentra en evaluar el aporte a la gestión hecha por cada estudiante.</p> <p>E-55. Se hace un repaso sobre temas en cada sesión y se aprovecha el tiempo de la asesoría.</p> <p>.E-65.Aplica correcciones y socializa.</p> <p>E-67. Enfatiza en los temas que son de relevancia jurídico social actualmente, de forma crítica y humana</p> <p>E-68. Retroalimenta las actividades. Hay sentido humano.</p> <p>E-86. Está acompañada de retroalimentación y seguimiento de las mismas.</p> <p>E-92. Adecuada porque utilizamos la retroalimentación de las actividades.</p> <p>E-94. Esa forma me ayuda a retroalimentar los conocimientos y me sirve para el ejercicio de la vida profesional</p> <p>E-109. La forma de evaluar de mi docente es una retroalimentación constante de todo aquello que debo saber para un buen desempeño.</p> <p>E-16. Casos en los cuales, nos equivocamos, ya sea en aspectos jurídicos o fácticos y el docente nos corrige y nos realimenta para que en otras ocasiones nos vaya mejor.</p> <p>E-24. Siempre se hace una retroalimentación individual y una grupal de las actividades realizadas, Exponiendo experiencias de la práctica, vgr. Cómo fueron las activaciones en una audiencia.</p> <p>E-50. La docente envía al correo de cada estudiante la realimentación de su desempeño, o</p>
--	--	---

	<p>coevaluación y finalmente se presentan recomendaciones puntuales de mi parte.</p> <p>D-49. A través de la asesoría directa y el análisis conjunto sobre las actividades desarrolladas. Se busca que cada asesoría sea un proceso en sí mismo de retroalimentación</p>	<p>en la práctica contraponiéndolo con la autoevaluación entregada.</p> <p>E-55 Cada semana se hace una evaluación acumulativa sobre los temas de los casos que manejamos los estudiantes</p> <p>E-56. Siempre, después de cada actividad evaluativa, el profesor explica de lo que se trataba el tema y de igual manera, durante las actividades evaluativas, respecto a nuestras inquietudes.</p> <p>E- 69. En los interrogatorios nos retroalimenta el ejercicio varias veces.</p> <p>E- 71. Luego de las audiencias simuladas nos hace la debida retroalimentación concerniente a las falencias y fortalezas presentadas</p> <p>E-77. La práctica de campo, en el municipio de Granada, fue un evento de retroalimentación</p> <p>E-79. La práctica de campo en el municipio de</p> <p>E-81. Luego de cada simulación de una audiencia, explica las falencias y maneras en que se puede superar cada estudiante.</p> <p>E-88. Lo hace constantemente con cada una de las actividades que se realizan.</p> <p>E-102. En alguna ocasión se realimentaba conforme a los errores y las virtudes del trabajo, teniendo en cuenta los aspectos que podrían potenciarse para mejorar el trabajo.</p> <p>E-106. Ella, a diferencia de los demás, es la única que realiza esta realimentación, y lo hace en cada asesoría, muy pendiente de nuestro desarrollo integral.</p> <p>E-128. Siempre que se hace una evaluación, la profesora se sienta con nosotros a hablar sobre la práctica y retroalimentamos las evaluaciones.</p> <p>E-130. Socializamos en asesoría una actividad académica, la cual retroalimentamos con la intervención de los demás practicantes y las correcciones del asesor</p>
	<p>D-4. Mi actividad evaluativa es en conjunto con el estudiante. Se vuelve muy desgastante para mí como docente; pero también veo que es la</p>	<p>E-4. Optimizar el tiempo de asesoría para poder lograr el objetivo... ya que se empleaba mucho tiempo a charlas que nada tienen que ver con la</p>

<p>3.orientación de la enseñanza</p>	<p><i>única forma honesta de hacerlo</i></p> <p><i>D-3-Hemos acordado tener un diálogo abierto sobre problemas cotidianos en el tema, incluso si tienen casos asignados.</i></p> <p><i>D-37. Hacer ronda de los casos de cada estudiante para que todo el grupo esté atento para el próximo desplazamiento.</i></p> <p><i>D-38. Cuando los estudiantes pidieron que los talleres fueran permanentes sin importar el número de casos que tenían a cargo.</i></p> <p><i>D-5.Toda la asesoría se desarrolla mediante acuerdos con los estudiantes a lo largo del semestre</i></p> <p><i>D-34. Hemos logrado acuerdos en cuanto a la forma de ser evaluados, los porcentajes, y sus necesidades de conocimiento</i></p> <p><i>D-35. Iniciar las sesiones puntualmente para aprovechar el tiempo, realización de relatorías y asignación de tareas para controlar los avances</i></p> <p><i>D-36.Programación de audiencias simuladas para trabajo colaborativo con dos docentes de la misma área</i></p> <p><i>D-2.Se propuso cargar un tema a cada estudiante para prepararlo jurídicamente, al estilo conversatorio para presentarlo en la asesoría, esto ha permitido que los estudiantes estén confiados de preguntar y participar.</i></p> <p><i>D-3. Del área laboral, hemos acordado tener un diálogo abierto sobre problemas cotidianos en el tema, incluso si tienen casos asignados. Esto les posibilita estar actualizados en la normatividad y permite refrescar conocimientos de temas vistos en la parte teórica.</i></p> <p><i>D-5.Acuerdo pedagógico, donde establecí los porcentajes de la evaluación del trámite de los casos normales y asigné porcentajes a evaluaciones... los estudiantes lo conocieron desde el principio y firmaron en señal de asentimiento.</i></p>	<p><i>temática de la práctica.</i></p> <p><i>E-29. La revisión de mis trabajos en conjunto, para poder entender cuáles fueron mis errores y qué debo mejorar,</i></p> <p><i>E-34. Acordamos los criterios de autoevaluación. Fue positivo para aprender a hacer autocrítica y auto evaluación acerca de ser profesionales.</i></p> <p><i>E-40. Realizar análisis previos y conjuntos del caso tanto jurisprudencial como legislativamente</i></p> <p><i>E-45. La participación en las discusiones colectiva, acerca de los demás casos de los usuarios diversos que tienen los practicantes, lo cual resulta muy enriquecidos.</i></p> <p><i>E-50. Se acordó con la docente realizar una autoevaluación en cada informe evaluativo, para resaltar las dificultades con las que nos hemos enfrentado en el camino de la práctica, y la forma en cómo lo hemos solucionado.</i></p> <p><i>E-58. La realización de exposiciones de temas que son de consulta frecuente a partir de estudios más profundos del mismo.</i></p> <p><i>E-64. Hacer reuniones grupales, en las cuales cada compañero expone el caso que está tramitando, y de esta manera compartimos conocimientos, aportamos y tenemos acceso a otros casos que no tramitamos.</i></p> <p><i>E-71. Tuve una comunicación con él, en donde le expresé mi inconformidad en cuanto al trato que usa para dirigirse a sus estudiantes. Luego de esto, siento que cambió.</i></p> <p><i>E-74. Se optimiza el tiempo, gracias a que se ha acordado que las asesorías se optimicen para aclarar dudas sobre el trabajo externo.</i></p> <p><i>E-75. Realizar exposiciones para complementar temas de la materia que no conocamos.</i></p> <p><i>E-78. Se acordó manejar la asesoría como una puesta en común entre los compañeros, para así aprender de los casos de todos.</i></p> <p><i>E-88. Hemos acordado la realización de actividades que enriquecen los conocimientos y el proceso formativo.</i></p>
--------------------------------------	---	--

	<p>D--8 .En una de las sesiones acordamos mejorar dicha comunicación en pro de la buena marcha del grupo.</p> <p>D-12- Realizar conversatorios, simular audiencias compartir experiencias de los compañeros y mías</p> <p>D-45. Que todos comparezcan a la misma hora para realizar trabajo conjunto, siempre y cuando el tema lo permita.</p>	<p>E-92.Se llega a acuerdos de procedimiento en las metodologías de trabajo, tanto asesorías como trabajos en general.</p> <p>E-99. Trato más amable, ya que él estaba muy preocupado porque para muchos compañeros parece muy exigente y no reconoce los avances</p> <p>E-105. Acuerdos sobre la estipulación de fechas y la entrega de avances que, en general, ha fortalecido y se ha cumplido con la investigación de manera positiva.</p> <p>E- 108.Asesorías grupales para retroalimentar</p> <p>E-111 Acordamos analizar, desde el punto de vista teórico, los casos recepcionados.</p> <p>E-129. Asistir cada quince días y concentrarnos en un tema común de relevancia, que se esté tramitando en el centro de practica</p> <p>E-136. Que la entrega de trabajos sea un poco más flexible, tratar de que las asesorías sean realmente enriquecedoras.</p>
	<p>D-2.Al momento de la atención al usuario, porque siempre estoy pendiente lo cual me ha permitido verificar que si maneja el tema y revisar aquellos en los que hay que reforzar.</p> <p>D-3. Se discuten los diferentes puntos de vista y se motiva al estudiante a que sea él, el facilitador de una solución al caso asignado.</p> <p>D-4. En una explicación oral en palabras propias del estudiante y en la proyección de una demanda relativa al tema específico.</p> <p>D-6. Las asesorías que implemento son discusiones grupales donde cada estudiante hace una exposición de su proceso ante sus compañeros.</p> <p>D-7. En la aplicación que hacen del concepto en casos puntuales y concretos.</p> <p>D-8. He estado como observadora en todas las audiencias en las que han participado mis alumnos y he sido testigo de que han tenido en cuenta las sugerencias y los contenidos de la práctica.</p> <p>D-9. En el reencause y análisis de los casos</p>	<p>E-1 Siempre le he preguntado, y contesta adecuadamente, a pesar que ni siquiera tengo casos de esa naturaleza.</p> <p>E-2. Luego de celebrar la primera audiencia de conciliación del grupo, el docente expresa su preocupación acerca de los vacíos jurídicos que han quedado en nuestra formación académica.</p> <p>E-3. Cuando una compañera no expuso bien un caso la profesora la invitó a mejorar y le dio pautas</p> <p>E-5. Se esfuerza siempre en que entendamos todo. Una vez nos explicó de forma profunda la importancia del poder y cómo hacerlo</p> <p>E-7. En todos los casos, su interés es considerable</p> <p>E-16. Cuando un compañero llega con un caso nuevo el docente trata de que entendamos los demás casos de los otros para empaparnos más del tema.</p> <p>E-17. Se nota en las explicaciones detalladas que hace de cada uno de los casos, las recomendaciones acerca de lo que habría que</p>

	<p>con las diferentes aristas o alternativas de verlo, estudiarlo y gestionarlos.</p> <p>D-12. Desempeño en la práctica, su vocabulario jurídico, su seguridad al responder los sondeos que les realizo con diferentes temas.</p> <p>D-13. Me baso en las conversaciones sostenidas con ellos dentro de un proceso de retroalimentación en el que todos aprendemos.</p> <p>D-18. A través de diferentes mecanismos, tales como conversatorios, informe, ensayos considero que permite fortalecer los procesos evaluativos.</p> <p>D-19. En la forma como asesora al usuario y da recepción el caso</p> <p>D-25. En la conversación y en el análisis que se hace con el estudiante sobre el caso de estudio, las preguntas que se formulan.</p> <p>D-29. Se hacen preguntas problematizadoras del conocimiento y de control. Especialmente se busca la aplicación en los casos que lleva cada uno de los estudiantes.</p> <p>D-31. Cada taller me permite evidenciar si podemos avanzar o si hay que revisar los contenidos y/o la manera en que fueron abordados.</p> <p>D-32. Siempre durante las discusiones en asesoría, los abordo con preguntas, cuando vienen con inquietudes no las respondo sino que les regreso una nueva pregunta para que se sientan más seguros de su conocimiento.</p> <p>D-39. Preguntándoles de diferentes formas, si ello es así pueden ejemplificarlo, posteriormente realización talleres.</p> <p>D-42. Discusiones sobre los mismos temas, si no se asimilan y manejan no se avanza.</p> <p>D-44. En el diálogo constante con ellos y ellas, y en el análisis de los textos escritos que presenta.</p> <p>D-48. Esto se verifica a partir de como los practicantes asumen los diferentes casos ya</p>	<p>hacer y las advertencias acerca de lo que habría que esperar</p> <p>E-27. Cuando a la hora de una asesoría, nota que no comprendo bien los temas, suspende y comienza a hacer un recuento de todo el tema.</p> <p>E-37. Prácticamente en todos los momentos pues se preocupan por explicar un tema lo suficientemente claro</p> <p>E-38. Siempre que manifestamos dificultad, el docente retoma hasta que comprendamos</p> <p>E-4. Explican permanentemente, y responden amable y pacientemente a cada pregunta.</p> <p>E-43. Se preocupa desde inicios de la asesoría porque estemos bien fundamentados en los principios, jurisprudencia y leyes laborales y que los introyectemos.</p> <p>E-50. Mi docente se ha preocupado porque sus estudiantes comprendan los diferentes temas jurídicos que se presentan en el consultorio.</p> <p>E- 62. La profesora estuvo muy preocupada porque se comprendiera el proceso ejecutivo</p> <p>E-68. Cuando un compañero tiene alguna inquietud o dificultad con un caso o tema, el docente procura que seamos todos los compañeros los que resolvamos la duda y aprendamos.</p> <p>E-71. Nos expresa su preocupación en cuanto a nuestra responsabilidad social.</p> <p>E-78. A veces quedo con inquietudes de asesorías anteriores, y ella amablemente dedica tiempo de la asesoría para clarificar conceptos</p> <p>E-79. La docente se interesa por mantener conocimientos actualizados sobre temas relevantes en la práctica o ambiente jurídico</p> <p>E-81. Siempre que explica algo pregunta si está claro, y explica nuevamente.</p> <p>E-97. Tiene un alto interés por la materia, se le nota el interés de compartir, en conjunto, de experiencias y hace indagaciones sobre conocimientos del derecho público a los estudiantes.</p>
--	--	--

	<p><i>sean reales o simulados y las propuestas que realizan.</i></p> <p><i>D-50. Regularmente debate y conversatorio</i></p> <p><i>D-51. En las preguntas y respuestas que hago</i></p> <p><i>D-8. Me interesa que los chicos aprendan a pensar, a formularse inquietudes. No me interesa que sean grabadoras de textos</i></p>	<p><i>E-106. Trata de motivarme y alentarme a continuar y terminar este ciclo de la mejor manera, por lo tanto, emplea su tiempo enseñándome qué debo hacer en cada caso que tengo</i></p> <p><i>E-113. De manera constante la asesora se preocupa por los aspectos procesales y su pleno entendimiento</i></p> <p><i>E-128. Tuve un problema al contar unos términos, la profe se sentó con el tiempo suficiente para que aprendiera bien y no me volviera a pasar nunca en mi carrera.</i></p>
--	---	--

Las respuestas de los estudiantes participantes superó en frecuencia la de sus docentes, además se destacaron porque, más que dar opiniones, se detuvieron en situaciones concretas sobre la forma como eran evaluados; expusieron las que eran coherentes con sus procesos de aprendizaje y, de paso, aludieron a características de una evaluación. Esto permitió que las respuestas a una particular pregunta, absolvieran, a la vez, otros objetivos.

-Categorías o procesamiento

Una vez seleccionadas las Unidades de análisis descritas anteriormente, el turno fue para la elaboración de las *categorías o procesamiento*, que consistió en volver sobre la anterior información, con el objeto de procurar un mayor refinamiento de la información y extraer de allí, las *claves fundamentales* y, al mismo tiempo, avizorar las *emergentes*.

A continuación se exponen, en un recuadro, los resultados de este proceso de destilación, consciente de que, incluso, es posible realizarse otro mayor con posibilidades de ofrecer nueva información.

7.5.2 Categorías

Cuadro 5

<u>Objetivo 01:</u> <i>Describir las percepciones que tienen docentes y estudiantes de la evaluación en Dpto. de Prácticas y Consultorio jurídico</i>	
<u>Docentes</u>	<u>Estudiantes</u>
<i>Actividad compleja Aprendizaje Formación Dinámica Participativa Interacción Trabajo conjunto</i>	<u>Diálogo</u> Consenso <u>Acompañamiento</u> <u>Sentido crítico</u> <u>Humana</u> Autoevaluación
<u>Objetivo 02:</u> <i>Caracterizar las experiencias evaluativas de estudiantes y docentes respecto a:</i> <i>*Retroalimentación</i> <i>*Participación del estudiante en los procesos de evaluación</i> <i>*Orientación de la enseñanza</i>	
<u>*Retroalimentación mediante:</u>	
<i>-Discusión grupal -Correcciones en grupo -Asesoría -Una mirada propia y de conjunto</i>	<i>-Co-trabajo docente y estudiante -Actividades grupales -La asesoría -Socializaciones -Seguimiento -Evaluaciones acumulativas - <u>Sentido humano</u> -<u>Forma crítica y humana</u></i>
<i>*Participación del estudiante en procesos de evaluación como:</i>	
<u>Autoevaluación (mínimo)</u> Consensuada Criterios de evaluación y %	<u>Autoevaluación(mínimo)</u> Consensuada Criterios de evaluación y %
<u>*Orientación de la enseñanza</u>	
<i>Única forma <u>honest</u>a de hacerlo <u>Diálogo</u> abierto</i>	<i>-Optimizar la asesoría -La participación en las discusiones -Revisión de mis trabajos en conjunto -exposiciones de temas que son de consulta frecuente -Reuniones grupales en las cuales cada compañero expone -<u>Trato</u> a los estudiantes -Metodología de trabajo -Proceso <u>formativo</u> -<u>Trato más amable</u></i>

7.5 .3. Categorías emergentes

Son varias las interpretaciones que sobre el fenómeno de las *categorías emergentes* se pueden realizar. En efecto, son alertas, asomos, lo imperceptible, que puede tener o no coherencia con lo que en el estudio se ha presupuestado. No obstante, lo usual es esperar que emerja lo que se está buscando desde la formulación del problema. En este caso, lo emergente constituye un elemento de coherencia con el horizonte de sentido que tiene el estudio, a través de sus objetivos.

Las siguientes son las categorías consideradas emergentes, reiterativas algunas, pero de singular trascendencia, por la relación o no, que más adelante se pueda establecer, con los resultados del análisis estadístico, propio de una metodología de carácter mixto, como el que aquí se presenta.

Cuadro 6.

Consolidado de categorías emergentes		
	Docentes	Estudiantes
Categorías emergentes Aquello por lo cual no se preguntó y por eso cobra relevancia	Formación Interacción Auto evaluación Honestidad Diálogo Motivación	Acompañamiento Auto evaluación Diálogo Motiva Comparte Asesoría formativa Respuestas adecuadas Se actualiza Trato más amable Sentido crítico Respuestas adecuadas Amable Paciente Sentido humano
	<i>En síntesis, lo siguiente es lo que, de los docentes participantes emergió respecto a lo que tienen para sus estudiantes y que estaba por fuera de lo que se esperaba: Auto evaluación; formación; Interacción; Honestidad ;Diálogo; Motivación</i>	<i>Por su parte, los estudiantes expresan lo que valoran de sus docentes (acompañamiento, diálogo, autoevaluación, motivación, respuestas adecuadas, el compartir y actualización). Pero igualmente reclaman de sus docentes lo que según ellos, les hace falta(trato amable, sentido crítico, paciencia, sentido humano),</i>

7.6 Discusión final

En este apartado entran en diálogo categorías resultantes del análisis cualitativo, producto de las encuestas aplicadas a docentes y estudiantes participantes, con aportes de teóricos dedicados al estudio de la evaluación en aspectos como: orientación de la enseñanza, la retroalimentación y la participación del estudiante en la evaluación. Todo en atención a los objetivos específicos del estudio.

- *Objetivo 1.* Describir las percepciones que docentes y estudiantes tienen de las prácticas evaluativas aplicadas a estudiantes en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la U. de A.

La información recolectada con base en las respuestas al interrogante derivado de este objetivo, superó las expectativas, por la abundancia de elementos que movilizó y la claridad de las ideas en las que se apoyaron los estudiantes participantes, en comparación con la reducida información que sobre la misma pregunta ofrecieron sus docentes. No obstante, en algunas respuestas coincidieron ambas poblaciones, mientras que en otras hubo divergencias²⁶.

A continuación están algunas de las respuestas ofrecidas por docentes participantes, ante la pregunta por la percepción que tenían de la evaluación en el Departamento de Práctica y Consultorio Jurídico:

D-22. La forma de evaluar las actividades es muy dinámica y participativa; D-33. Se da la oportunidad de que el estudiante dé sus argumentos y explique claramente lo que piensa frente al caso que se le asigna y la orientación que se le da; D-35. El sistema de evaluación permite una interacción entre estudiante- docente, para mirar aspectos más de tipo cualitativo que cuantitativo.

Para un contexto educativo en Derecho, lo anterior se constituye en pistas sobre la existencia de elementos de evaluación formativa, que adquieren mayor sentido cuando lo que

²⁶ En adelante, la cursiva es para expresiones literales o unidades de análisis referidas a la evaluación según percepciones de docentes y estudiantes (D- docente y E –estudiante con su respectivo número).

está en juego es la formación de nuevas generaciones, que además de demandar conocimientos sobre el ordenamiento jurídico, jurisprudencia y doctrina, requieren estar formadas para el pleno ejercicio de la ciudadanía, dotadas de conciencia jurídica y social, como bastiones indispensables para seguir aprendiendo a interpretar el Derecho, según las necesidades emergentes de una sociedad en permanente cambio.

En este sentido, la universidad, desde sus mismos claustros y a la luz de estrategias de enseñanza y de evaluación aplicadas a la formación en Derecho, donde el asunto relacional cobra especial relevancia, como lo vienen insinuado docentes y estudiantes en las expresiones acá consignas, puede, en adelante, contribuir en la formación de una conciencia jurídica, tal cual lo señala el argentino Lista (2005, p. 38), en la primera parte de su investigación sobre “La formación del abogado”, en las siguientes ideas:

...en la socialización jurídica, que se cumple dentro de la institución educativa simultáneamente con la instrucción, el estudiante, por su simple participación en múltiples procesos de interacción dentro de esta estructura (con docentes, pares, autoridades, etc.), incorpora reglas que en parte determinarán su manera de ser y actuar profesionales, es decir su identidad profesional, en otras palabras "ser" y "comportarse" como un abogado. Lista J. (2005, p.38)

Lo presentado, pudiera servir de provocación para un profundo análisis sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación en pro de su re-significación, a fin de hacerlas más conscientes, dadas las repercusiones que en adelante pueden traer para el ejercicio del Derecho, en quienes egresan del claustro universitario. Mientras tanto, estas prácticas tendrán que seguir sujetas a las creencias que sobre las mismas tengan los profesores, corroborando la tesis de Gil y Padilla (2009), en el sentido de que “Buena parte del profesorado universitario tiende a asociar la evaluación, sobre todo, con la constatación de aprendizajes, valorando en menor medida el papel de ésta en la mejora de los aprendizajes y de la propia actuación docente” (Gil y Padilla, 2009, p. 44).

Sumado a ello, se tienen algunas expresiones del estudiantado que participó en este estudio. Tal y como se apreciará, hay coherencia con lo manifestado por los docentes, respecto a la

percepción de las prácticas evaluativas en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico, observemos:

E-13: Es asertiva, dialoga mucho y es muy exigente; E-95. Son las adecuadas, en la medida en que comportan un acompañamiento permanente; E-128. Va más allá para que nosotros mismos nos autoevaluemos y lleguemos a un grado de mayor aprendizaje de la práctica; E-18. Tiene en cuenta las ideas de los estudiantes y se presta para el diálogo; E-22. Muy diligente en la evaluación, examina varios aspectos y lo hace de forma detallada y consensuada. Evalúa las fortalezas y debilidades del estudiante y brinda asesoría completa; E- 29. Es un método muy adecuado y práctico, dado que el docente nos pone a realizar actividades y luego sobre ellas, corrige los errores que hayamos cometido. Esto se hace en un co-trabajo entre el docente y el estudiante.

De percepciones como estas, se puede deducir la valoración que buena parte del grupo de estudiantes participantes le asigna a las actividades de los cursos de práctica y a la retroalimentación oportuna en contexto. Igualmente, vale señalar que la pregunta sólo averiguaba por la opinión que docentes y estudiantes tenían de la evaluación que se aplica en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico. Pero las respuestas se extendieron en ofrecer características de la evaluación formativa y para el aprendizaje, entre las cuales están: la orientación de la enseñanza (expresada en los métodos y el acompañamiento), la retroalimentación (que incluye preocupación por el aprendizaje con sentido) y la participación (vinculación del estudiante en todo el proceso de la evaluación).

En las versiones que ofrecieron docentes y estudiantes, se pudo notar que coinciden en valorar el trabajo compartido y también los resultados, así como el aprendizaje al trabajar con otros y para otros. Asunto sobre el que se expresa Ceri (2005), citado por Martínez Rizo (2012, p. 858), para quien el propósito de la evaluación formativa es “conducir a los estudiantes a desarrollar sus propias habilidades de ‘aprender a aprender, denominado también ‘estrategias metacognitivas’ (Ceri, 2005, p.50). Igualmente el autor cita a McMillan, que condiciona el uso de la evaluación formativa para la “comprensión profunda” a la necesidad del desarrollo de “meta-cognición y autorreflexión” (Martínez, 2012, p. 858).

Martínez (2012, p. 858) referencia a Brookhart (2009) quien considera a la evaluación como un proceso mediante el cual se recaba información sobre la enseñanza y el aprendizaje, y de la que pueden hacer uso los maestros para tomar decisiones instruccionales, y sus estudiantes, para mejorar el propio desempeño, en tanto fuente de motivación para aquellos (Brookhart, 2009, p.1). A esta sentencia corresponden expresiones del *E-106: Trata de motivarme y alentarme a continuar y terminar este ciclo de la mejor manera, por lo tanto emplea su tiempo enseñándome qué debo hacer en cada caso que tengo asignado*. En situaciones como la que antecede, quien enseña se compromete a asumir nuevas posturas según las necesidades de sus estudiantes, que deben verse como lo que son, seres en posibilidad, que necesitan la ayuda y la conversación con el otro para auto referenciarse.

En este mismo plano de apoyo, se ubican los aportes del enfoque sociocultural, en lo que respecta a zona de desarrollo próximo (ZDP), caracterizada por ser un sistema de interacción social, que tiene como meta centrar su interés en lo potencial del individuo, en lo que puede llegar a ser, más que en lo que hace en la actualidad. Tal cual lo señala Baquero (2006), cuando advierte que “El funcionamiento intersubjetivo constituye un precursor genético del funcionamiento subjetivo individual”. La evaluación entonces, diferente a ser un producto terminado o de certificación de lo aprendido, emplaza al docente para la búsqueda de alternativas que resulten más eficaces para orientar al estudiante hacia sus metas.

Desde esta perspectiva, la persona que enseña está convocada a ser “cómplice” del aprendizaje del estudiante, y para ello va más allá de los espacios del aula y del tiempo de la clase, tal como expresa el *E-29: se hace en un co-trabajo entre el docente y el estudiante*. Igualmente, el *E-3: Cuando una compañera no expuso bien un caso la profesora la invitó a mejorar y le dio pautas*.

Por su parte, *D-29* se refiere a la evaluación en estos términos: *La forma de evaluar las actividades es muy dinámica y participativa pues permite la retroalimentación*. Aquí se sigue aludiendo a dos características de la evaluación formativa, la retroalimentación y la participación (acción democrática) del estudiante y desde luego del docente, porque en este accionar, el docente también se trans-forma. Sobre este tópico, plantea Gadamer, interpretado

por Aguilar: “uno se educa al educar no tanto por lo que logra en los otros, sino por lo que a uno le ocurre en el encuentro” (Aguilar 2003, p.3). Efectivamente, la enseñanza en el mejor de los sentidos, es una sucesión de encuentros entre enseñante y estudiantes, una conversación para la comprensión entre dos generaciones, o dicho de otra manera, la posibilidad de la inter-relación, tradición (representada en la figura de docente) y novedad (simbolizada en estudiante). Así se expresa el universitólogo Borrero (2007) respecto a estas dos figuras

Maestro y discípulo coinciden en trechos de la vida. Saben que en el mantenimiento de la tradición el alumno sucederá al maestro para transmitir las voces de la verdad. Al contacto con el maestro el discípulo se reconcilia con la vida, y al contacto con el discípulo el maestro se reconcilia con su muerte... Borrero (2007, p. 12)

-Objetivo 2: Caracterizar experiencias de evaluación referidas a:

-Orientación de la enseñanza

-Retroalimentación

-Participación del estudiante en la evaluación

A continuación sólo algunos pronunciamientos, de 55 docentes y 136 estudiantes participantes, según el anterior objetivo.

-Sobre la evaluación como orientadora de la Enseñanza.

-Versiones de docentes

D-3. Se discuten los diferentes puntos de vista y se motiva al estudiante a que sea él, el facilitador de una solución al caso asignado; D-6. Las asesorías que implemento son discusiones grupales donde cada estudiante hace una exposición de su proceso ante sus compañeros; D-8. He estado como observadora en todas las audiencias en las que han participado mis alumnos y he sido testigo de que han tenido en cuenta las sugerencias y los contenidos de la práctica; D-8. En una de las sesiones acordamos mejorar dicha comunicación en pro de la buena marcha del grupo; D-12. Realizar conversatorios, simular audiencias, compartir experiencias de los compañeros y mías; D-3. Del área... hemos

acordado tener un diálogo abierto sobre problemas cotidianos en el tema, incluso si tienen casos asignados. Esto les posibilita estar actualizados en la normatividad y permite refrescar conocimientos de temas vistos en la parte teórica; D-8. Me interesa que los chicos aprendan a pensar, a formularse inquietudes. No me interesa que sean grabadoras de textos.

-Versiones de estudiantes

E-4. Optimizar el tiempo de asesoría para poder lograr el objetivo... ya que se empleaba mucho tiempo a charlas que nada tienen que ver con la temática de la práctica; E-29. La revisión de mis trabajos en conjunto, para poder entender cuáles fueron mis errores y qué debo mejorar; E-34. Acordamos los criterios de autoevaluación. Fue positivo para aprender a hacer autocrítica y auto evaluación acerca de ser profesionales; E-40. Realizar análisis previos y conjuntos del caso tanto jurisprudencial como legislativamente; E-45. La participación en las discusiones colectivas acerca de los demás casos de los usuarios diversos que tienen los practicantes, lo cual resulta muy enriquecido.

E-58. La realización de exposiciones de temas que son de consulta frecuente a partir de estudios más profundos del mismo; E-64. Hacer reuniones grupales en las cuales cada compañero expone el caso que está tramitando y de esta manera compartimos conocimientos, aportamos y tenemos acceso a otros casos que no tramitamos; E-71. Tuve una comunicación con él en donde le expresé mi inconformidad en cuanto al trato que usa para dirigirse a sus estudiantes. Luego de esto siento que cambió; E-74. Se optimiza el tiempo gracias a que se ha acordado que las asesorías se optimicen para aclarar dudas sobre el trabajo externo; E-75. Realizar exposiciones para complementar temas de la materia que no conozcamos; E-78. Se acordó manejar la asesoría como una puesta en común entre los compañeros para así aprender de los casos de todos; E-88. Hemos acordado la realización de actividades que enriquecen los conocimientos y el proceso formativo; E-92. Se llega a acuerdos de procedimiento en las metodologías de trabajo tanto asesorías como trabajos en general; E-99. Trato más amable, ya que él estaba muy preocupado porque para muchos compañeros parece muy exigente y no reconoce los avances; E-105. Acuerdos sobre la estipulación de

fechas y la entrega de avances que en general, ha fortalecido y se ha cumplido con la investigación de manera positiva.

-Sobre retroalimentación:

-Versión de docentes

D-42. Todos los ejercicios evaluables son orales, durante el ejercicio informo a los compañeros, sobre el desempeño, si existen errores o imprecisiones se corrigen mediante ejercicios y discusiones; D-37. La realimentación se hace colocando en común los casos como se recepcionan y se corrigen entre todos el actuar; D-43. D-49. A través de la asesoría directa y el análisis conjunto sobre las actividades desarrolladas, se busca que cada asesoría sea un proceso en sí mismo de retroalimentación.

-Versión de Estudiantes

E-109. La forma de evaluar de mi docente es una retroalimentación constante de todo aquello que debo saber para un buen desempeño; E-16. Casos en los cuales, nos equivocamos, ya sea en aspectos jurídicos o fácticos y el docente nos corrige y nos realimenta para que en otras ocasiones nos vaya mejor; E-24. Siempre se hace una retroalimentación individual y una grupal de las actividades realizadas, exponiendo experiencias de la práctica, verbigracia, cómo fueron las actuaciones en una audiencia; E-12. Excelente, comprende una continua retroalimentación de lo estudiado; E-29. Un método muy adecuado y práctico, dado que el docente nos pone a realizar actividades y luego sobre ellas, corrige los errores que hayamos cometido. Esto se hace en un co-trabajo entre el docente y el estudiante.

- Sobre Participación de estudiantes en la evaluación

-Autoevaluación:

-Versión de estudiantes

E-50. Se acordó con la docente realizar una autoevaluación en cada en cada informe evaluativo para resaltar las dificultades con las que nos hemos enfrentado en el camino de la práctica y la forma en cómo lo hemos solucionado.

-Compartida

-Versión de docentes

D-47. Primero deajo que cada estudiante se autoevalúe, posteriormente se hace coevaluación y finalmente se presentan recomendaciones puntuales de mi parte. Una vez concluido el ejercicio de simulación, todo el grupo se reúne a realizar una mirada propia y de conjunto de su desempeño.

Por lo que se lee, se avizoran prácticas evaluativas con tendencias cercanas a la evaluación formativa y ocasionalmente, formadora. Intencionalidades que de la mano de reflexiones profundas sobre estas prácticas, pueden arribar a resultados deseables de aprendizaje para el docente y sus estudiantes. A este asunto se vinculan estudiosos como Gilk Florez y Padilla Carmona (2009) quienes entre otros, se han ocupado en dar claridad conceptual y teórica a las categorías aquí en curso: Participación, Retroalimentación, y orientación de la enseñanza (preocupación por el aprendizaje).

En lo que respecta a la categoría de La *Participación*, estos autores concuerdan en que para llevar a efectos tal proeza se requiere del personal docente, el desarrollo de habilidades de pensamiento para el análisis, la indagación, la emisión de juicios valorativos, la toma de decisiones (Fitzpatrick, 2006; Brodie e Irving, 2007), competencias sociales para el

intercambio de puntos de vista, el consenso, la cooperación, el trabajo en grupo, etc. (Birenbaum, 1996).

Así las cosas, la evaluación formativa implica cambios en el pensamiento docente, resultado del equipamiento en habilidades en tal sentido, que les faculte para potenciarlas igualmente en los alumnos, es decir, formar-se para formar a otros en la participación democrática. Aquí es oportuno exponer algunos sentires de estudiantes, referidos a su participación en la evaluación:

. E-29: ... el docente nos pone a realizar actividades y luego sobre ellas, corrige los errores que hayamos cometido. Esto se hace en un co-trabajo entre el docente y el estudiante.

Estas versiones esbozan algunas ideas: de una parte, la existencia de elementos que docentes y estudiantes comparten respecto a la evaluación para la mejora de la enseñanza, tales como la retroalimentación y la participación, y de otro lado, una apuesta por la relación, por el trabajo compartido, por la consolidación del “nosotros”.

Ante semejante panorama resulta oportuno ponderar el papel que corresponde al acto educativo en la universidad, particularmente a la enseñanza, cuando entre sus metas debe encontrarse, el pasar de concebir una evaluación perpetuadora de la pasividad mental, a otra que propenda por la participación para la formación en autonomía intelectual con responsabilidad social, y un aprendizaje con sentido, tejido con hilos de cooperación y solidaridad. Para sustentar este postulado, se acude a Gil y Padilla (2009) quienes apoyados en investigadores dedicados al tema de la evaluación en la universidad, se pronuncian en los siguientes términos:

De acuerdo con las conclusiones a las que llega Bretones (2008), tras analizar cinco trabajos de síntesis o revisión, que abarcan más de doscientos estudios empíricos sobre el tema aparecidos en la segunda mitad del siglo XX, las formas de evaluación que implican participación

del estudiante se concretan en autoevaluación, evaluación por pares y evaluación compartida entre estudiantes y profesorado” (p. 47).

De las tres formas de participación del estudiante en la evaluación (**autoevaluación, evaluación por pares y evaluación compartida entre estudiantes y profesorado**), sólo se hará alusión en este apartado a la primera y a la última de las citadas por su correspondencia con los hallazgos. Los investigadores Dochy, Segers y Sluijsmans (1999), definen la autoevaluación como:

Una práctica que supone implicar a los estudiantes en la emisión de juicios acerca de su propio aprendizaje. En su más completo sentido, podemos entender que la autoevaluación supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios que pueden utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios (p. 47).

Este tipo de participación del estudiante universitario en la evaluación, puede significar, por una parte, una amenaza frontal para el docente, ante la potestad de evaluador que tradicionalmente le ha conferido la investidura de docente. Mientras tanto, al estudiante no le ha quedado otra opción que el sometimiento pasivo a ser evaluado con los criterios o estándares ya impuestos por su profesor o por la propia institucionalidad. De otra parte, la incoherencia entre los objetivos formativos de la universidad referidos a la autonomía y las prácticas docentes y evaluativas que perpetúan la heteronomía, son antinomias irreconciliables que deben centrar la atención de quienes planean general o específicamente el acto educativo. Sobre esta contradicción, Gil y Padilla (2009) se pronuncian expresamente así:

De acuerdo con Boud (2007), el problema en este discurso dominante se halla en que el estudiante se limita a seguir la agenda marcada unilateralmente por el profesor. De este modo, la educación superior no estaría logrando plenamente el objetivo de preparar a los sujetos para aprender de manera autónoma a lo largo de la vida (p.48).

La participación del estudiante en la evaluación va mucho más allá de que se asigne un puntaje o que se pacten acuerdos de % de calificación; la develación de ello requiere de la potenciación de habilidades emocionales y de pensamiento superior de docentes y estudiantes. En el escenario que se toca, sería el personal docente el que en primera instancia, debería desarrollar las mencionadas habilidades, para hacer luego lo propio con los estudiantes, ya que, sin estos requerimientos, resulta absurdo hablar de autoevaluación, y por el contrario, posiblemente se agudizaría el problema de la evaluación vinculada a los procesos formativos, así como, la solidez del bagaje intelectual y personal que con ella se pretende lograr. Conceptúan Gil y Padilla (2009):

... de cara al desarrollo de la capacidad de autoevaluación, son las prácticas en las que los propios estudiantes participan en la definición y estructuración de los criterios de evaluación, con cuotas de autonomía cada vez mayores. Este tipo de enfoques supone utilizar la autoevaluación para desarrollar en los estudiantes la capacidad de evaluarse en el futuro, más allá del ámbito académico, cuando los sujetos habrán de valorar su desempeño laboral en contextos profesionales, como vía para detectar los propios déficits y las necesidades de aprendizaje de cara a una mejora continua en su trabajo. (p. 48).

Enlazado a lo que precede se sitúa la *evaluación compartida* entre estudiantes y profesorado, que según Gil y Padilla (2009) es equiparada a los términos coevaluación, evaluación colaborativa o evaluación cooperativa, según el contexto de la literatura anglosajona. Término que para López pastor (2012) es equivalente a la evaluación formativa y formadora esto es, la evaluación para la autonomía, o evaluación para el aprendizaje y para Tical (2009) referenciado por Rizo (2012, p. 864) “...es parte de la práctica cotidiana de estudiantes, maestros y pares, que busca, reflexiona, y responde, a información que proviene del diálogo, la demostración y la observación, en formas que mejoran el aprendizaje que está en proceso”.

La universidad entonces tiene entre manos uno de sus mayores retos a enfrentar, el paso de una evaluación tradicional a otra de corte formativo y formador la cual implica entrar en un proceso de alfabetización en el que las distancias entre docente y estudiantes tienden a ser más próximas, para pasar, de un tú y, un yo, a un nosotros. Esta postura supone que el personal docente sea el primero en convocarse a fin de potenciar lo reflexivo, crítico, social y emocional para la vida, necesarios para ampliar el sentido de las propias prácticas de enseñanza, teniendo en perspectiva a la evaluación.

La tarea que se perfila para la institución educativa superior es la de formar a docentes y estudiantes, ante la inminencia de la participación del estudiante en la evaluación como proceso continuo y dialógico. Pues ya, ambos agentes (docente y estudiante), se están acercando a una nueva experiencia en la que el juicio, el análisis extendido, la argumentación y la motivación son baluartes de la autonomía intelectual y personal, objeto de una evaluación redimensionada como horizonte de sentido de la enseñanza y de aprendizajes profundos.

En situaciones como estas, quien enseña se compromete a asumir nuevas posturas según necesidades detectadas en sus estudiantes, en tanto les ve como seres de posibilidades que necesitan la ayuda del otro, su compañía, y un soporte en donde ellos puedan asirse, mientras se va ganando en autonomía.

7.7 Conclusiones y recomendaciones

A continuación se presentan las conclusiones a las que arribó el trabajo investigativo **“La Evaluación como Horizonte de Sentido para la Enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, entre el 2014 y el 2015 inclusive”**. Estudio direccionado por el objetivo general que consistió en, *caracterizar las condiciones en que la evaluación orienta la*

enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico, el cual fue llevado a cabo a través de tres objetivos específicos, los mismos que al momento guían las conclusiones:

Primer objetivo: Describir percepciones que docentes y estudiantes tienen de las prácticas evaluativas aplicadas a estudiantes. De este objetivo se concluye:

Por una parte, existen prácticas evaluativas próximas a características de una evaluación formativa en lo referido a sesiones dialógicas y relaciones cordiales, a mejoras en la enseñanza y asesorías, resultantes de acuerdos conjuntos entre docentes y estudiantes.

De otro lado, hay estudiantes que solicitan de sus docentes, disposición de diálogo, mejora en el trato y calidad de las relaciones.

Como recomendación en este punto, conviene instar a reflexiones conjuntas entre docentes y posteriormente con sus estudiantes, acerca de la importancia de las interacciones educativas en el contexto universitario, como elemento facilitador de aprendizajes y ejercitación de lo que en adelante serán sus relaciones en el medio social.

Segundo objetivo: Caracterizar experiencias evaluativas referidas a:

Retroalimentación

Esta actividad fue sin duda la de más reconocimiento entre estudiantes y docentes, y como tal, una fortaleza de orden formativo y académico para quienes en el proceso participan. Aquí, más que recomendar, es reconocer para incentivar y hacer que estas prácticas permeen otras dependencias.

No obstante, también existen estudiantes insatisfechos en tanto perciben de sus docentes desinterés por sus procesos académicos y formativos. Por estas particularidades, bien pudiera insistirse en cualificar la retroalimentación como oportunidad de mejora.

Orientación de la enseñanza

En este punto se concluye, que la orientación de la enseñanza es entendida como los acuerdos que hacen en las asesorías para mejorar situaciones de orden relacional, de horarios y de algunas propuestas de exposición conjunta de estudiantes.

Como recomendación derivada de esta conclusión, está la de movilizar espacios académicos para el encuentro de docentes, que tengan como eje la evaluación asociada a la enseñanza.

La participación de los estudiantes en la evaluación

La conclusión resultante de este elemento merece especial atención ante la confusión que puede generar el concepto: “participación del estudiante en la evaluación formativa”. Por la dificultad que el asunto puede generar, se optó por enunciar algo de cada una de las formas de participación, intentando una mejor ubicación del lector en este caso.

Desde los autores consultados, la evaluación formativa plantea tres maneras de participación del estudiantado y cada una con igual peso de exigencia en preparación docente para aplicarla y desde luego, del estudiantado, para llevarla a cabo. Ellas son muy conocidas como conceptos sueltos, pero poco revisadas en su sentido: Autoevaluación- Evaluación entre pares y Coevaluación. Cada una requiere, para su implementación, de una juiciosa revisión y cualificación en habilidades reflexivas, analíticas y argumentativas, además de un cierto control emocional. Esto es lo que le da el carácter formativo a la evaluación.

Con presupuestos como los anteriores, se concluye que:

Se alude a autoevaluación como la posibilidad de asignación de una calificación, deslindada de su función formativa para docente y estudiante. Pese a ello, algunos docentes la

promueven según el análisis. Lo mismo sucede con la coevaluación que se evidencia en menos respuestas de estudiantes y docentes.

Como recomendación, promover el estudio de las formas de participación en la evaluación, por las ganancias formativas que en sociabilidad, cognición y autonomía intelectual, ofrece a docentes y abogados en formación.

Tercer objetivo. Contrastar resultados de análisis cuantitativos y cualitativos objeto de un enfoque metodológico mixto.

La experiencia de contrastar para interpretar datos resultantes de análisis cuantitativo y cualitativo, confluó en tres conclusiones:

La primera es que, la retroalimentación como característica de la evaluación formativa, se constituye en una fortaleza para este departamento de práctica y consultorio Jurídico, en tanto se cuenta con personal que puede apoyar una propuesta psicopedagógica sobre la evaluación como horizonte de sentido para la asesoría.

A la segunda conclusión corresponde la necesidad expresa de los estudiantes sobre atención por sus docentes, lo cual indica que hay que centrar los esfuerzos en desarrollar mayor disposición de escucha oportuna a los estudiantes como instancia de crecimiento y transformación para este departamento de prácticas y consultorio jurídico.

La tercera, expresa la coherencia que hay entre un número representativo de docentes y estudiantes en concebir la evaluación como una actividad que le corresponde únicamente al docente. Esto lleva a pensar en la necesidad de cualificación de docentes y estudiantes sobre la evaluación formativa, por sus efectos en la formación de la autonomía intelectual y la autorregulación de los profesionales que de aquí egresan.

A manera de colofón

- Las palabras claves que se desprenden de este trabajo, tales como: diálogo, motivación, autoevaluación, interacción, formación, honestidad, acompañamiento, sentido humano, compartir, respuestas adecuadas, amabilidad, sentido crítico, paciencia, dinámica, discusión grupal, colaboración, participación, retroalimentación, enseñanza, orientación, en su conjunto hablan y se ligan para formar un vocablo, que perfila la posibilidad de una labor personal e institucional con sentido, a partir de los resultados de la investigación, este es: **COMPRENSIÓN**, término que, no siendo suficientemente pensado desde lo topológico, lo semántico y lo cognitivo, posiblemente se constituye en el insumo filosófico y pedagógico de inspiración, para la construcción de un ambiente en donde la evaluación formativa se constituya en horizonte de sentido para la enseñanza activa, en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la U de A.

Para Álvarez Méndez (2001) una evaluación orientada a la comprensión obedece a la racionalidad práctica. Busca el entendimiento entre los sujetos que participan en la misma actividad; así como la comprensión de los contenidos de aprendizaje, acción comunicativa en la que los argumentos de cada uno de los participantes son los garantes del entendimiento, y a la vez aval contra la tentación del abuso del ejercicio del poder.

- Es necesario construir espacios permanentes en el Departamento de prácticas y consultorio jurídico, dirigidos a formar, debatir y compartir la temática que ocupó esta investigación, a fin de propiciar acciones personales, coherentes con una idea de profesores y estudiantes autónomos, intelectual y emocionalmente, a través de concebir la evaluación como proceso formativo, dinámico, dialógico, retroalimentativo, flexible, continuo y permanente, que se dirige a la investigación, valoración y toma de decisiones, en pro de mejorar los procesos y resultados transitorios de la enseñanza, y, por supuesto, y sobre todo, de los aprendizajes profundos de los sujetos educativos principales.

Conclusiones del análisis cuantitativo

Por:

Edith Johana Medina Hernández

(Magister en análisis cuantitativo. Universidad de Salamanca- España)

A partir de los resultados cuantitativos de la investigación, se enumeran a continuación las principales conclusiones, no sin antes indicar que las pruebas y análisis realizados asumen un nivel de confianza del 95% y por tanto los resultados como máximo admiten un margen de error del 5%.

Las respuestas dadas por los docentes, muestran que entre ellos no pueden concluirse diferencias entre sus criterios frente a la evaluación, dependiendo de sus años de experiencia, nivel de formación o tipo de contrato.

Entre los estudiantes por el contrario, si se notaron diferencias significativas según prácticas para la pregunta 5 del cuestionario aplicado, es decir, dependiendo de las prácticas, los estudiantes manifestaron en mayor o menor grado, que requieren atención oportuna de sus inquietudes. Existen prácticas de las cuales los estudiantes solicitan mayor atención por parte de sus docentes así lo expresan (entre 11% y 20% del total de sus estudiantes) indicando que pocas veces reciben atención oportuna.

En el análisis se observó que a menor semestre de formación, menor diferenciación hacen los estudiantes entre calificación y evaluación.

Frente a la comparación de respuestas entre docentes y estudiantes, las respuestas a las preguntas asociadas a la participación de los estudiantes en la planeación de la evaluación, los

estudiantes exaltan la necesidad de que sean incluidos en la planeación de las actividades evaluativas.

Desde el punto de vista metodológico, los resultados de la aplicación de la teoría de respuesta al ítem en esta investigación, permitieron concluir que de utilizar el mismo instrumento en futuras investigaciones sobre la evaluación en educación, sería necesario hacer algunas modificaciones al instrumento en las escalas de respuesta, para evitar que algunos conceptos sean mal interpretados.

Cabe resaltar la importancia de poner en diálogo la investigación cuantitativa y cualitativa en trabajos de investigación de esta naturaleza, como aspectos de mutuo complemento, pues si bien lo cuantitativo aporta en lo numérico, lo cualitativo, explica el cómo del dato, tal cual se observó durante todo el análisis.

Referencias

- Abbagnano, N y Visalberghi, A. (1964). *El Examen*. Textos para su historia y debate. Recuperado de http://www.angeldiazbarriga.com/capitulos/pdf_capitulos/examen_problema_hist_ysoc.pdf
- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía*. Recuperado de http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/SandroMunevar_Recursos_didacticos/Abbagnano-Historia-de-La-Pedagogia.pdf
- Acevedo Granados, I. (octubre de 2013). *La evaluación formativa y su impacto en el rendimiento académico*. Recuperado de: http://www.uptc.edu.co/eventos/2013/cf/cipni/memoria/memorias_preliminar_cip3.pdf
- Aguilar, L. (3º trimestre-2002). Formar en el diálogo, la comprensión y la solidaridad para habitar un mundo tecnificado. Contribuciones de Hans-Georg Gadamer para una formación integral. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32(3), 45-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032303>

- Aguilar, L. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, 23, 11-18. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/998/99815908003.pdf
- Aguilera, E. (2013). Posibilidad, sentido y actualidad de la Filosofía del Derecho. *Revista IUS ET PRAXIS*. N° 2, 307-341. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/iusetp/v13n2/art13.pdf>
- Amor, M. (2011). La asesoría académica: una figura para la orientación y la tutoría en la universidad. Universidad de Córdoba. ISSN: 0213-0610, pp. 9-18. Recuperado de: http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/10223/1/0235347_00020_0001.pdf
- Arendt, H. (1995). De la historia a la acción. Barcelona: Paidós, 109-137. Recuperado de: <https://rfdvcatedra.files.wordpress.com/2013/08/arendt-hannah-de-la-historia-a-la-accion.pdf>
- Arias, N. (2009). Reflexiones para el debate en torno a la investigación en evaluación de aprendizajes. *Itinerario Educativo*, año 23, n° 54, 73-96. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3438925.pdf
- Ávarez Méndez, J M. (2001). Evaluar para aprender, examinar para excluir. Material extraído de: “Evaluar para conocer, examinar para excluir”. Madrid: Edit. Morata. Recuperado de: http://fagro2.fagro.edu.uy/docs/uensenia/Alvarez%20Mendez_Evaluar%20para%20conocer_examinar%20para%20excluir.pdf.
- Bain, K. (2004). What the Best College Teacher Do
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de la universidad. Traducción Oscar Barberá universidad de Valencia. P.134.
- Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los enfoques socioculturales en educación. *Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones. Argentina*, N° 16, NEES/UNCPBA.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/6PE_Baquero_2_Unidad_2.pdf
- Bernal, C. (2013). Ronald Dworkin y el derecho como práctica argumentativa. *Periódico Ámbito Jurídico*, 1-7. Recuperado de: http://www.ambitojuridico.com/BancoConocimiento/N/noti-130227-14ronald_dworkin_y_el_derecho_como_practica_argumentativa/noti-130227-14ronald_dworkin_y_el_derecho_como_practica_argumentativa.asp?print
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea, S.A

- Canales, Alejandro. (2007). Evaluación educativa: La oportunidad y el desafío. UNAM, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34004806.pdf>
- Canaval y Castro, (2012). La evaluación formativa: ¿La utopía de la educación superior? Recuperado de: [file:///C:/Users/personal/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionFormativa-4118905%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/personal/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionFormativa-4118905%20(5).pdf)
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: “Con Bourdieu y contra Bourdieu”. *Revista Anduli*. España, (10), 31 - 45. <file:///D:/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-ElConceptoDeHabitus-3874067.pdf>
- Carvajal, G. (1993). *Adolecer: la aventura de una metamorfosis*. Bogotá: Tiresias.
- Castañeda, J., Puerta, I. & Toro, C. (2001). Las prácticas académicas Universidad de Antioquia: énfasis en aspectos normativos. Recuperado de: http://huitoto.udea.edu.co/vicedoce/comites/rediseño_curricular/informes/practicas_academicas.pdf
- Castaño, E. (2008). Educación. Condición de humanización. *Revista Luna Azul*, (26) 137-140. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/3217/321727228009.pdf>
- Cerda, H. (2002). *La evaluación como experiencia total*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- César Coll, Elena Martín, Teresa Mauri, Mariana Miras, Javier Onrubia, Isabel Solé y Antoni Zabala. Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas.
- Claxton, G. (1991). *Educación mentes curiosas: el reto de la ciencia en la escuela*. Madrid, España: Visor.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, M., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1999). Enseñar: Crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En J. Onrubia (Grao), El constructivismo en el aula. 101-123. Barcelona.
- Constitución política de Colombia, artículo 67 (1991).
- Contreras, G. (2010). Aprendizaje en la universidad: un caso particular en Chile. Universidad de La Sabana. Facultad de Educación. ISSN 0123-1294 *Educ.Educ.* 13 (2), 219-238. Recuperado de dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602495
- Comisión Ad Hoc Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, (2012). Informe final investigación “Evaluación de las Prácticas Académicas en el Programa de Derecho, sede Medellín (2007-2010)”. Recuperado de <http://www.udea.edu.co/portal/page/portal/bibliotecaSedesDependencias/unidadesAca>

demicas/FacultadDerechoCienciasPoliticasyBibliotecaDiseno/Archivos/02_Documentos/Evaluaciondepracticas.pdf

Daura, T. (2011). La asesoría académica universitaria: un espacio propicio para la promoción del aprendizaje autorregulado. *Revista de Orientación Educativa*. 25 (47), 49-63. <http://www.upla.cl/cienciaseducacion/wp-content/uploads/2011/12/01-La-asesor%C3%ADa-universitaria.pdf>

Declaración universal de derechos humanos, artículo 26. Recuperado de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

Díaz Barriga, Ángel (1994). Una polémica en relación con el examen. *Revista iberoamericana de educación #5 calidad de la educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie05.htm>

Del Canto, Ero y Silva, Alicia (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3 (141), 25-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf>

Del Canto, Ero y Silva, Alicia (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, 3 (141), 27. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/153/15329875002.pdf> Para recuperarlo en

Escudero, Tomás (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. 9, (1), 42. Recuperado de: [Http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm)

Fermín Navaridas, N. (2002). La evaluación del aprendizaje y su influencia en el comportamiento estratégico del estudiante universitario. *Revista contextos educativos, ISSN 1575-023X, N° 5, 141-156*. Recuperado de: <file:///C:/Users/pablogomezrestrepo/Downloads/Dialnet-LaEvaluacionDelAprendizajeYSuInfluenciaEnElComport-498282.pdf>

Flola, Nydia. Evaluación educativa: una aproximación conceptual. Recuperado de: <http://www.oei.es/calidad2/luis2.pdf>

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo: Y otros textos afines*. Colección de Pensamiento Contemporáneo 7, Paidós, 45-86.

Gadamer, Hans-Georg (1998). Verdad y método II. Salamanca: Sigueme, p. 430
Recuperado de: www.olimon.org/uam/gadamer-verdad_y_metodo_ii.pdf

- Gadamer, G. (1999). Educación es educarse. *Revista Santander*, 6, 90-99. <http://www.uis.edu.co/webUIS/es/mediosComunicacion/revistaSantander/revista6/nuevasCorrientesIntelectuales.pdf>
- Gallardo, K. E., Gil, M. E., Contreras, B., García, E., Lázaro, R. A & Ocaña, L. (2012). Toma de decisiones para la evaluación formativa: el proceso de planeación y determinación de sus mecanismos. *Sinéctica*, 39. Consultado en: http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_08 y el 15 de agosto de 2014. <http://eds.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&sid=dde5e616-8aa2-4c9c-b9ba-2f62c63af378%40sessionmgr4003&hid=4205>
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. *REIFOP*, 35(13, 4). 29-41. Zaragoza (España). Recuperado de: <http://www.aufop.com>
- García, L. (2008). Un nudo gordiano en la enseñanza del derecho. A propósito de la integración de la filosofía jurídica en la dogmática y en la práctica jurídicas. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*. Buenos Aires, Argentina, año 6, N°8, 23-29. ISSN 16 67 -4164. Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/academia-12.pdf
- Grisales, L. (2012). Aproximación histórica al concepto de didáctica universitaria. *Educación y educadores*, 15 (2), p.p 203-218.
- Heidegger, M. (2009). Ser y tiempo. Madrid: Trotta. P. 497
- Hernández, L. y Anguiano, H. (s.f). Tutoría y asesoría en el medio universitario: problemas y facetas. Universidad Autónoma Metropolitana – Xochimilco. Recuperado de: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/98.pdf>
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal. Herramientas conceptuales para un análisis de presente. *Revista mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 381-404. Recuperado de: www.redalyc.org/pdf/140/14003218.pdf
- Kincheloe, J. (2004). Fundamentos de una psicología educativa democrática. *Repensar la inteligencia* (19-40). Madrid: Morata
- Larrosa, J. (2003). Erótica y hermenéutica. *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, 187 – 197. Barcelona: Laertes.
- Larrosa, J. (2003). Experiencia y pasión. *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*, 165 – 178, Barcelona: Laertes.
- Lira Ramos, Hugo. (2007). Evaluar para aprender: una modalidad de atención a la diversidad. *Universidad del Bío –Bío*. Recuperado de:

- http://www.mineduc.cl/usuarios/octava/File/Evaluar%20para%20Aprender_%20Una%20modalidad%20de%20atencion%20a%20la%20Diversidad.pdf.
- <http://e-spacio>. Lynch, Enrique. (2003). "Conversaciones con Ulrich Beck.. *Revista Letras libres*. <http://www.letraslibres.com/revista/letrillas/conversacion-con-ulrich-beck>
- López, Antonio Miguel. (2009). Modelo de evaluación continua formativa-formadora. Reguladora y tutorización continua con soporte multimedia apoyado en una plataforma virtual. Pp. 748. [uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Amlopez/Documento.pdf](http://www.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Amlopez/Documento.pdf)
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43580>
- López, E. (2009). La Enseñanza del Derecho. Sistema de Universidad Abierta Facultad de Derecho UNAM. P. 3. http://v880.derecho.unam.mx/DUAD/amicus-curiae/descargas/10_feb_09/LA_ENSE.pdf
- López, V. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. *Psychology, Society, & Education*. 4 (1), 117-130. ISSN 2171-2085 (print) / ISSN 1989-709X (online).
<http://eds.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&sid=54eed0d4-f932-46a9-9120-8d155c32ca22%40sessionmgr114&hid=110>
- Margalef García, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario. Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XXI*, 17 (2), 35-55. doi: 10.5944/educxxl17.2. 11478.
<http://eds.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=32610cde-45b9-4fe6-89e2-fde51c4f1cf9%40sessionmgr4005&hid=4103>
- Martínez Rizo, Felipe (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17, (54), 849-875. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/140/14023127008.pdf>
- Martínez Rizo, F. (2009). Evaluación formativa en aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 11 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-mtzrizo2.html>
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004804>
- Meirieu, P. (2001). A mitad de recorrido: por una verdadera "revolución copernicana" en pedagogía. *Frankenstein educador*, 67-96. Barcelona: Laertes.
- Mejía Pérez, Omar. (2012). De la evaluación tradicional a una nueva evaluación basada en competencias. Recuperado de: <file:///C:/Users/personal/Downloads/Dialnet-De-LaEvaluacionTradicionalAUnaNuevaEvaluacionBasada-3975651.pdf>

- Morales Vallejo, Pedro. (2012). Evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria. Universidad Pontificia Comillas (Madrid), Universidad Rafael Landívar (Guatemala). Conferencia, Universidad Javeriana de Bogotá, Colombia. Recuperado de: www.dominicasanunciata.org/.../wdomi_pdf_1061-IHujd1afITOVNulr.p...
- Mora, A. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos.
Recuperado de: http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/periodos.pdf
- Morata, J. (1920). Comprender y transformar la enseñanza. V. 12, Madrid: Morata.
Recuperado el <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/COMPRENDER%20Y%20TRANSFORMAR%20-%20GIMENO.pdf>
- Moreno, M. (1997). Innovaciones pedagógicas: una propuesta de Innovación crítica. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Moreno, T. (2009). La enseñanza universitaria: Una tarea compleja. *Revista de la Educación Superior*. 36 (151), 10-119. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60416811007>
- Nieves, J. (1997). Interrogar o examinar: un enfoque sobre la evaluación en el medio educativo. Santafé de Bogotá: Mesa Redonda Magisterio.
- Núñez, V. (2004). Viejos y nuevos paradigmas... ¿qué pasa en pedagogía? *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, 11, 111-134.
- Pacto internacional de derechos económicos, sociales y culturales de las naciones unidas, artículo 13. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/culturaldiversityday/covenant.shtml>
- Padilla Magaña, Rosa Aurora (2007). El sentido del examen en la educación superior ¿Reproducción o demostración de lo aprendido?. *Reencuentro*. N° 48, 27-33. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34004804>
- Parra, R. (1994). Prólogo. En Antía, M. T. y otros. *La Universidad Adolescente*. Ibagué: Fondo Resurgir FES.
- Pérez, C. (2012). Aproximaciones del concepto de responsabilidad en Levinás. *Bordon*, 64 (4), 99-110. Recuperado de: <file:///D:/Mis%20documentos/Downloads/Dialnet-AproximacionAlConceptoDeResponsabilidadEnLevinas-4068454.pdf>
- Rivera, B. y Rodríguez, L. (2007). Alfonso Borrero Cabal, un apóstol universitario. *Unipluri/versidad*, 7 (3), –Versión Digital Facultad de Educación- Universidad de

Antioquia. Medellín, Col. Recuperado de:
file:///D:/DOCUMENTOS%20DE%20LUIS/Downloads/11882-36817-1-PB.pdf

- Rivadeneira, J. (2007). UNI-PLURI/VERSIDAD. 7 (3) Versión Digital
Facultad de educación. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.
- Rivadeneira, J. (2007). UNIPLURIVERSIDAD
- Ruiz, E. y Estrevel, L. (2010). Vigotsky: La escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 135-146.
- Santos, M. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*. N° 34, 39-59. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/118004.pdf. Consultado el 17 de julio de 2.014.
- Santos, W & Cifuentes, A. (2011). Motivación en la evaluación educativa. Memorias Congreso de Investigación y Pedagogía. UPTC. Tunja, Colombia, 78-87. Recuperado de <http://www.uptc.edu.co/eventos/2011/educacion/documentos/memorias.pdf>
- Soto, G. (2007). *Filosofía medieval*. San Pablo. Bogotá, Colombia.
- Taborda, J. (s.f). *Hermenéutica y escritura* (acápite de disertación doctoral). Facilitado por el autor a través de la web para efectos académicos.
- Torres, F. (1992). *La sagrada biblia*. Autorizada por La Conferencia episcopal colombiana. Bogotá: La Vulgata Latina, p.1248.
- Tortosa, F. (2006). Los inicios de la psicología soviética. *Una historia de la psicología moderna*. Madrid: MCGRAW-HILL.
- Vicerrectorías de Docencia y de Extensión y el Grupo Interdisciplinario de Investigación en Prácticas Académicas. (2009). Informe final síntesis de la Investigación "Caracterización y significado de las prácticas académicas en los programas de pregrado del Universidad de Antioquia sede Medellín 2007-2008" y lineamientos para una política integral de prácticas académicas. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Vigotsky, L. (1979b). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (pp. 123- 140). Barcelona: Crítica.
- Weber, M. (1922). *Economía y sociedad*. Esbozo de sociología comprensiva II. México: Fondo de cultura económica.
- Weber, Max. (1972). *Ensayos de sociología contemporánea*. Capítulo 17: Los literatos chinos. Barcelona, España: Ediciones Martínez Roca, S.A.

Zambrano, G. (2007). La evaluación formativa en la enseñanza-aprendizaje del inglés. universitat rovirai virgili. ISBN: 978-84-690-7633-0 / DL: T.1398-2007. Recuperado de:

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8924/GZCap02EspDefImpresion1.pdf?sequence=3>

Zaragoza Casterad, j, Luis-Pascual, J.C. & Manrique Arribas, J. C. (2008). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. *Red-U. Revista de Docencia Universitaria*, número 4, 1-33. Recuperado

de: <http://eds.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=8&sid=54eed0d4-f932-46a9-9120-8d155c32ca22%40sessionmgr114&hid=110>

Anexos:

Soporte consentimiento informado3.

Date: Fri, 17 Apr 2015 17:38:11 -0500

Subject: PROFESORA PIEDAD RESTREPO TESIS MAESTRÍA ENCUESTA EL 21 DE ABRIL ESCUELA DERECHO

From: practicasderechoypolitica@udea.edu.co

To:

Respetados Profesores y Estudiantes

La Profesora Piedad Restrepo Castro, quien coordina el Proyecto Relaciones Pedagógicas en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia se encuentra cursando maestría en psicopedagogía en la Universidad Pontificia Bolivariana, adscrita a los programas de Educación y Psicología de esa institución educativa.

La investigación titulada "La evaluación formativa como horizonte de la enseñanza en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la Universidad de Antioquia", requiere en una primera fase realizar encuestas, para lo cual, se les está invitando a participar con su presencia para resolver una encuesta el día MARTES 21 DE ABRIL, en el EDIFICIO ANTIGUA ESCUELA DE DERECHO.

Para el Departamento de Prácticas es muy importante que se adelanten investigaciones sobre la Enseñanza del Derecho y en especial sobre Evaluación y de la cual esperamos aporte a las reflexiones que harán posible procesos de aprendizajes más ricos en experiencias.

PROFESORES: MARTES 21 ABRIL, 7:00 A.M. AULA 212

ESTUDIANTES: MARTES 21 ABRIL, 9:00 A.M. AULA 212

Para mayor información pueden contactarse con la profesora Piedad Restrepo al correo electrónico: piedadrestrepcastro@hotmail.com

Cordialmente,

Agueda Torres Marín

Jefe Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico



UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA
MAESTRÍA EN PSICOPEDAGOGÍA

Abril 8 de 2015

Doctora

AGUEDA TORRES MARÍN.

DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE PRÁCTICAS Y CONSULTORIO JURÍDICO
DE LA FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS POLÍTICAS DE UNIVERSIDAD DE
ANTIOQUIA.

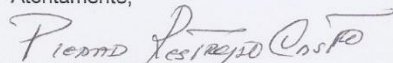
Medellín.

Asunto: Consentimiento informado para recolectar información de docentes y
estudiantes del Departamento de Prácticas y consultorio Jurídico, U. de A, escenario del
proyecto investigativo "La evaluación como horizonte de la enseñanza".

Atento saludo.

El estudio en cuestión, es derivado de La Maestría en Psicopedagogía que adelanta
Piedad Restrepo Castro, identificada como aparece al pie de su firma, en la Universidad
Pontificia Bolivariana de Medellín. Para ello, se solicita de la Decanatura y jefatura del
Departamento de prácticas y consultorio Jurídico, el aval y el apoyo directo en la citación
de esta población en dirección a la aplicación de encuestas a docentes y estudiantes,
para el martes 21 de abril del 2015, en esta misma sede. De esta población se espera
información clara y confiable, que sometida a un análisis responsable y confidencial,
arroje resultados con el mínimo margen de error.

Atentamente,


Piedad Restrepo Castro

C.C 43 036 005

*Agueda
Abril 9 - 2015*

Formato encuesta docentes

Por ser docente adscrito al Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, se le está convocando a participar del Estudio sobre “ La Evaluación como horizonte de la enseñanza”, para ello le solicitamos respetuosamente contestar con la mayor objetividad la presente encuesta, que consta de dos partes:

Una primera en la que señala con una equis (X) el ítem su respuesta. Y, la segunda con preguntas abiertas.

Por favor contestarlas todas

La información suministrada es de total reserva y por tanto, ningún profesional de esta dependencia diferente a la investigadora tendrá acceso a ella. Igualmente se le informa que como participante, se le estará citando posteriormente a la socialización de los resultados, tanto en su etapa preliminar como de cierre.

De antemano agradecemos su amable colaboración.

ENCUESTA PARA DOCENTES- PRIMERA PARTE

Fecha: _____

Lugar:

Género: M _____ F _____ Experiencia docente en la Universidad de Antioquia en años: _____

Tipo de contratación: Vinculado _____ Ocasional _____ Cátedra: _____ Prestación de servicios: _____

Formación Académica en Pregrado:

Derecho: _____ Educación: _____ Otras, cuáles: _____

Señale con una X el Máximo nivel de formación Académica: Especialización _____ Maestría _____

Doctorado_____

N°	Descriptor	Ítems			
		Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
1	Hago realimentación sobre las evaluaciones de las actividades realizadas por mis estudiantes.				
2	Me cercioro de que mis estudiantes hayan comprendido los contenidos objeto de su práctica				
3	Establezco vínculos con mis estudiantes mediante la planeación de la evaluación				
4	Explico a mis estudiantes los alcances de la evaluación.				
5	Atiendo inquietudes de los estudiantes desde sus singularidades				
6	La evaluación que hago a las actividades de mis estudiantes me ayuda al re-direccionamiento de la enseñanza durante las asesorías.				
7	Hago devoluciones oportunas a los estudiantes sobre sus actividades de práctica				
8	Considero que la planeación de las evaluaciones es competencia única de docentes				
9	Las evaluaciones que hago de las actividades realizadas por los estudiantes son motivo de reflexiones conjuntas.				
10	Establezco diferencias entre evaluación y calificación				
11	Para finalizar, señale con una <u>X</u> la opción que considere más adecuada: Las evaluaciones de las actividades de mis estudiantes me han permitido orientarles en métodos de estudio:				
	Mucho _____ Poco _____ Nada _____				

CONTINÚE CON LA SEGUNDA PARTE

ENCUESTA PARA DOCENTES- SEGUNDA PARTE

1. ¿Qué piensa de la forma como evalúa y califica las actividades que realizan sus estudiantes durante la práctica? -----
2. Describa una experiencia si la tiene sobre acuerdos que haya hecho en conjunto con sus estudiantes para el mejoramiento de las asesorías.
-
3. ¿En qué se apoya para asegurar que sus estudiantes han comprendido un objeto de conocimiento?
-
5. Con quienes planea, diseña instrumentos y establece criterios de evaluación y calificación que aplica a sus estudiantes?-----
6. Narre un ejemplo de la forma en que usted haya hecho realimentación sobre la evaluación de actividades realizadas por sus estudiantes de práctica.-----

Como estudiante adscrito al Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico de la facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad de Antioquia, se le está convocando a participar del Estudio sobre “La Evaluación como horizonte de la enseñanza”, para ello le solicitamos respetuosamente contestar con la mayor lealtad la presente encuesta, que consta de dos partes:

Una primera en la que señala con una equis (X) el ítem de su respuesta.

La segunda con preguntas abiertas.

Por favor dígnese contestarlas todas

La información suministrada es de total reserva y por tanto, ningún profesional de esta dependencia diferente a la investigadora tendrá acceso a ella. Igualmente se le informa que como participante, se le estará citando posteriormente a la socialización de los resultados, tanto en su etapa preliminar como de cierre.

ENCUESTA ESTUDIANTES- PRIMERA PARTE

Fecha: _____

Lugar: _____

1.Género: M _____ F_____

2.Nivel o semestre en el que se encuentra:-----

3.Prácticas que cursa actual mente:-----

4.Nombre la práctica a la cual usted decide aplicar esta encuesta:-----

N°	Descriptores	Ítems			
		Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
1	Mi docente hace realimentación sobre las evaluaciones de las actividades que realizamos.				
2	Mi docente se preocupa porque nosotros comprendamos los contenidos objeto de la práctica				
3	Nosotros participamos en la planeación de la evaluación que hace el docente				
4	El docente nos explica los alcances de la evaluación				
5	Nuestras inquietudes son atendidas oportunamente por el docente de la práctica				
6	Noto cambios positivos en las asesorías del docente según evaluaciones de las actividades correspondientes a mi práctica.				
7	Recibo de mi docente devoluciones oportunas sobre las actividades de las práctica				
8	Considero que la planeación de las evaluaciones es sólo responsabilidad de los docentes				
9	Las evaluaciones que hace mi docente de las actividades que realizo son motivo de reflexiones conjuntas.				
10	Sé diferenciar la evaluación de la calificación				
11	Para finalizar, señale con una <u>X</u> la opción que considere más adecuada:				

Recibo orientación de mi docente sobre métodos de estudio según la evaluación de las actividades de práctica :

Mucho _____ Poco _____ Nada _____

CONTINÚE CON LA SEGUNDA PARTE

ENCUESTA ESTUDIANTES- SEGUNDA PARTE

1. ¿Qué piensa de la forma como su docente evalúa las actividades que usted realiza en la práctica?-----

2. Cuente una experiencia si la tiene sobre acuerdos que haya hecho en conjunto con su docente para el mejoramiento de las asesorías.

3. Exponga un caso en que haya notado preocupación en su docente por la comprensión de un tema durante la asesoría de práctica

4. ¿Qué importancia tiene para usted el desarrollo de esta investigación en el Departamento de Prácticas y Consultorio Jurídico? -----

5. Su docente les convoca a participar de la planeación y diseño de criterios para la evaluación de las actividades de la práctica?-----

6. Narre un evento en el cual su docente haya hecho realimentación a partir de la evaluación realizada a las actividades de sus estudiantes.-----