

PRÁCTICAS EVALUATIVAS EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA Y SU CONTRIBUCIÓN AL LOGRO DE LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE. LA EXPERIENCIA DE LA CARRERA DE DERECHO DE UNA UNIVERSIDAD REGIONAL¹

Ana María Salinas Abarzúa²

Abstract

This study discusses the degree at which evaluation practices developed by the Law School of a regional university contribute to achieve the learning objectives in this school. In order to understand the perceptions of the professors who guided the evaluation processes, a qualitative approach was adopted and a case study design was applied. The School's characteristics are the coexistence of two evaluation approaches: traditional practices and conceptions centred in verifying learning are observed together with evaluation initiatives, drawn from the constructivist theory, seeking to determine the particular procedures of the professional role. The professors converge on similar evaluation practices and conceptualisations. Nevertheless, there is a lack of common evaluation criteria for the different subjects at the school, this can be seen even during the same subjective evaluation that shows a bias in the assessment decisions. The study concludes that the evaluation practices developed by some professors of the Law School do not have a clear contribution in achieving the learning objectives

¹ Tesis para optar al Grado de Magister en Educación Mención Evaluación Educacional. Universidad de La Frontera, Temuco, Chile

² Magister en Educación Mención Evaluación Educacional. Universidad Católica de Temuco. E-mail: asalinas@gmail.com

Resumen

El presente estudio describe las prácticas de evaluación que realizan los docentes de la escuela de Derecho de una universidad regional, y determina si esas prácticas aportan a lograr los objetivos de aprendizaje. Se optó por el estudio de caso, pues el interés de la investigación es profundizar en las percepciones de los actores involucrados. En la carrera investigada coexisten dos enfoques evaluativos: concepciones y prácticas tradicionales, que buscan comprobar aprendizajes, junto con acciones de corte auténtico, según las conceptualizaciones teóricas constructivistas, centradas en aprendizaje de procedimientos propios del rol profesional. Los docentes convergen en prácticas y conceptualizaciones similares de la evaluación, sin embargo carecen de criterios comunes de evaluación en la carrera, hasta tal punto que cada asignatura, e incluso durante una misma evaluación, se aprecian evaluaciones subjetivas, más bien basadas en prejuicios que tiñen las decisiones de calificación. El estudio concluye que las prácticas evaluativas empleadas no poseen una clara contribución a determinar el logro de los objetivos de aprendizaje.

Introducción

En el ejercicio de las tareas educativas, una de las actividades más relevantes es evaluar el nivel de éxito que se está obteniendo en las acciones emprendidas por las instituciones académicas. Son abundantes los estudios sobre evaluación educacional, existiendo diversas posturas, desde las más positivistas como la de Tyler (1945), quien la define como una comparación de los resultados del aprendizaje con los objetivos previamente determinados, hasta posturas cualitativas, como la de Mac Donald (1971), quien considera que la enseñanza adquiere

características distintas en cada situación, siendo necesario acercarse desde una perspectiva ecológica y contextual a su evaluación. Así como existen diversas posturas teóricas, mayor aún ha de ser la heterogeneidad de las prácticas evaluativas, pues su realización depende del objetivo que deseen alcanzar; puede tratarse de verificar el estudio de los alumnos, una suerte de control disciplinario, o servir de fuente para decidir la promoción; o puede tratarse de un objetivo formador, facilitador del aprendizaje, como es empleada la evaluación formativa. El interés por esta investigación, que se enmarca en la formación profesional de la carrera de Derecho, se basa en las características de esta carrera, pues en ella la evaluación constituye un proceso fundamental, que de cierta manera regula el quehacer educativo. Las evaluaciones son muchas veces de carácter oral, individual, sin la utilización de recursos de apoyo, en una situación pública; el quehacer de la carrera se detiene durante los exámenes finales, los cuales determinan la aprobación y la consiguiente promoción, y están matizados por reacciones emocionales de los alumnos. En este particular sistema evaluativo cabe preguntarse qué concepciones poseen los participantes del proceso evaluativo, respecto a las evaluaciones empleadas, su idoneidad para valorar la enseñanza y su contribución al aprendizaje.

Objetivos Generales

1. Describir las prácticas evaluativas empleadas por docentes de la Carrera de Derecho de una Universidad de Temuco, IX Región, Chile.
2. Determinar la contribución de los procedimientos de evaluación utilizados, al logro de los objetivos de aprendizaje en una Carrera de Derecho de una Universidad de Temuco IX Región Chile, desde la perspectiva de los actores sociales involucrados.

Metodología

El estudio se inscribe en el paradigma cuali-cuantitativo; la primera parte del diseño es cuantitativa, utilizándose registro de cantidad, frecuencias y la relación de estos datos. En una segunda etapa, de profundización, se emplearon herramientas de recolección y análisis de datos pertenecientes al paradigma cualitativo, con fundamento epistémico fenomenológico e interpretativo. El tipo de investigación se define como exploratoria, descriptiva y no experimental, correspondiendo a un estudio de casos. Se utilizó una muestra no probabilística; utilizando el llamado muestreo intencional, que según Betti (2000), permite seleccionar a los informantes clave sobre la base de su conocimiento y experiencia. La muestra se conformó por 17 docentes, de un total de 29; los estudiantes que cursaban ocho asignaturas y que habían realizado, a lo menos, una evaluación a la fecha del estudio. Se optó por seleccionar asignaturas correspondientes a cada nivel, por cuanto, en los dos primeros años, las asignaturas forman parte del nuevo plan de estudios, y a partir del tercer año, corresponden a la antigua malla curricular. Se acudió a los ocho profesores, que se encontraban dictando las asignaturas seleccionadas. Se emplearon tres técnicas de recolección de información: “Encuesta de percepción sobre el proceso de evaluación” aplicada a docentes y alumnos. Investigación de documentos: planillas de notas, reglamentos, programas de asignaturas, instrumentos de evaluación. Entrevistas semi-estructuradas a los docentes. La validación de la investigación se aseguró mediante la aplicación de triangulación, que consiste en “un control cruzado entre diferentes fuentes de datos: personas, instrumentos, documentos o la combinación de éstos” (Taylor y Bodgan, 1998).

Análisis de la Información

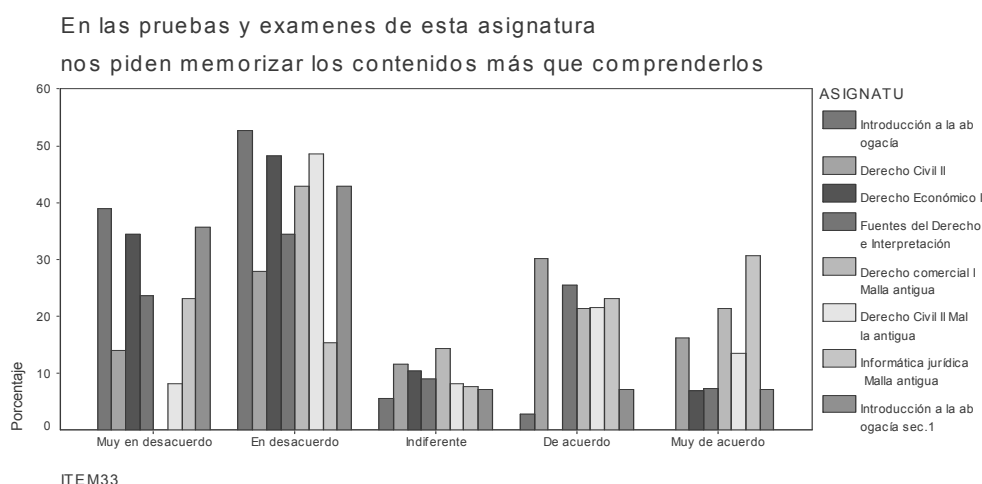
Los datos cuantitativos fueron analizados con el software SPSS, que permitió establecer frecuencias y porcentajes en cuanto a las actitudes de los participantes; a

su vez, se establecieron relaciones entre los datos encontrados. La investigación de documentos arrojó antecedentes sobre las prácticas evaluativas efectuadas y los objetivos de aprendizaje por asignatura; se logró construir indicadores de logro de tales objetivos. Para el análisis de los datos cualitativos se empleó como guía el modelo de Taylor y Bodgan (1998) que incluye: descubrimiento de ideas, conceptos y proposiciones, codificación de datos y refinamiento de la comprensión, y comprender los datos en el contexto en que fueron recogidos. Se realizó un análisis de contenido, organizándose y reduciéndose los datos en códigos, categorías, macrocategorías y redes conceptuales, a través del software Atlas/ti. En la etapa de codificación y análisis se procedió a realizar triangulación por investigadores, denominada verificación intersubjetiva.

Discusión e Interpretación de Resultados

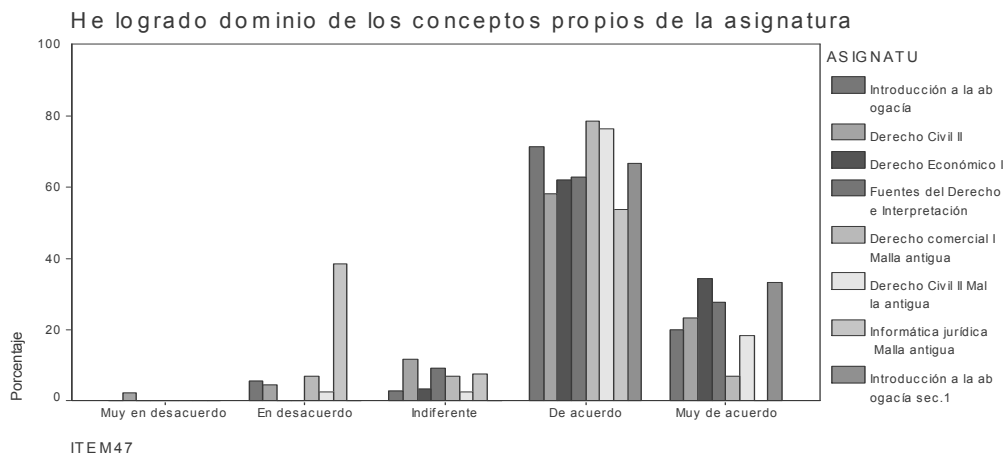
A continuación se presentan gráficos elaborados a partir de las respuestas obtenidas luego de la aplicación de la “Encuesta de percepción sobre el proceso de evaluación” dirigida a los alumnos.

GRÁFICO N° 1: ¿Se evalúa memorización o comprensión?.



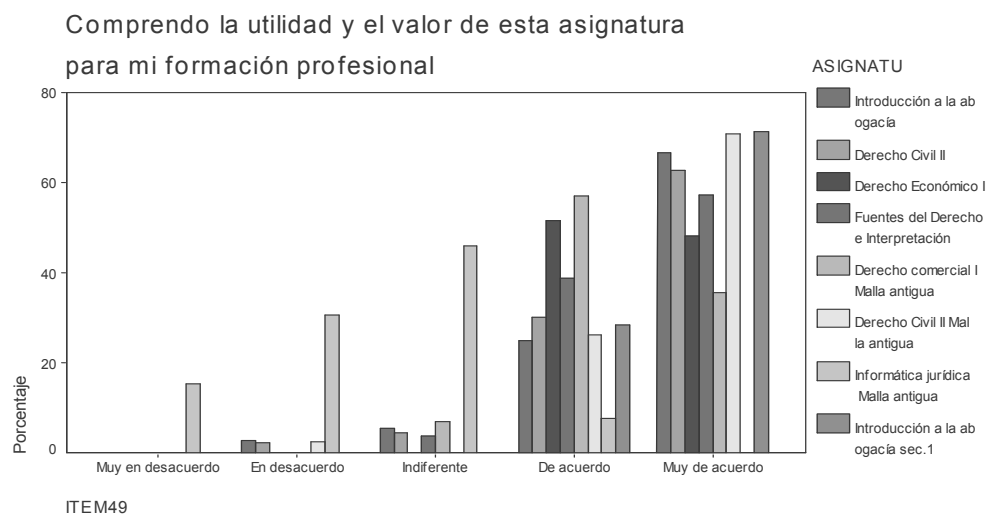
Los alumnos perciben que se evalúa su comprensión, sin embargo, en las asignaturas Derecho Civil II, Fuentes del Derecho e Interpretación e Informática Jurídica (malla antigua) presentan opiniones porcentualmente similares en alternativas opuestas; una cantidad importante de alumnos percibe ser evaluado para comprobar memorización. Estos antecedentes reflejan que hay opiniones discrepantes, siendo posible interpretar que los estudiantes enfrentan de manera personal el proceso evaluativo.

GRÁFICO N°2: Logro de objetivos de aprendizaje conceptuales.



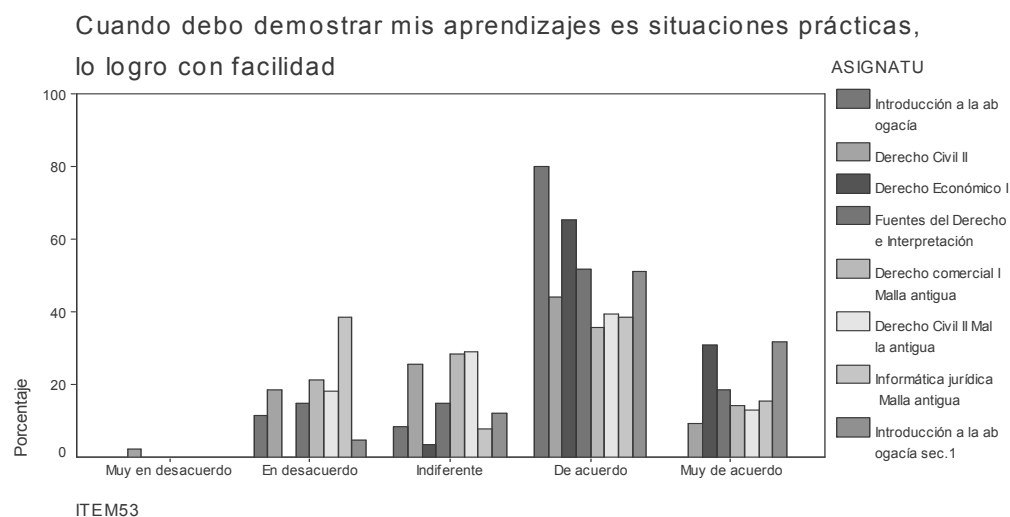
Los alumnos piensan mayoritariamente que cumplieron con los objetivos de aprendizaje de las asignatura, logrando el dominio de los conceptos. Sin embargo, el 39% de los alumnos expresa que en la asignatura Informática Jurídica, no logra el dominio de los conceptos propios de la asignatura.

GRÁFICO N° 3: Valor de la asignatura para la formación profesional



La mayor parte de los alumnos comprende el valor de las asignaturas, a excepción de Informática Jurídica, donde el 50% de los alumnos opina que no comprenden su sentido en su formación profesional. El 45% no posee suficientes antecedentes para contestar; interpretándose que los alumnos no tienen claro el vínculo de los objetivos de aprendizaje de esta asignatura con su futuro profesional.

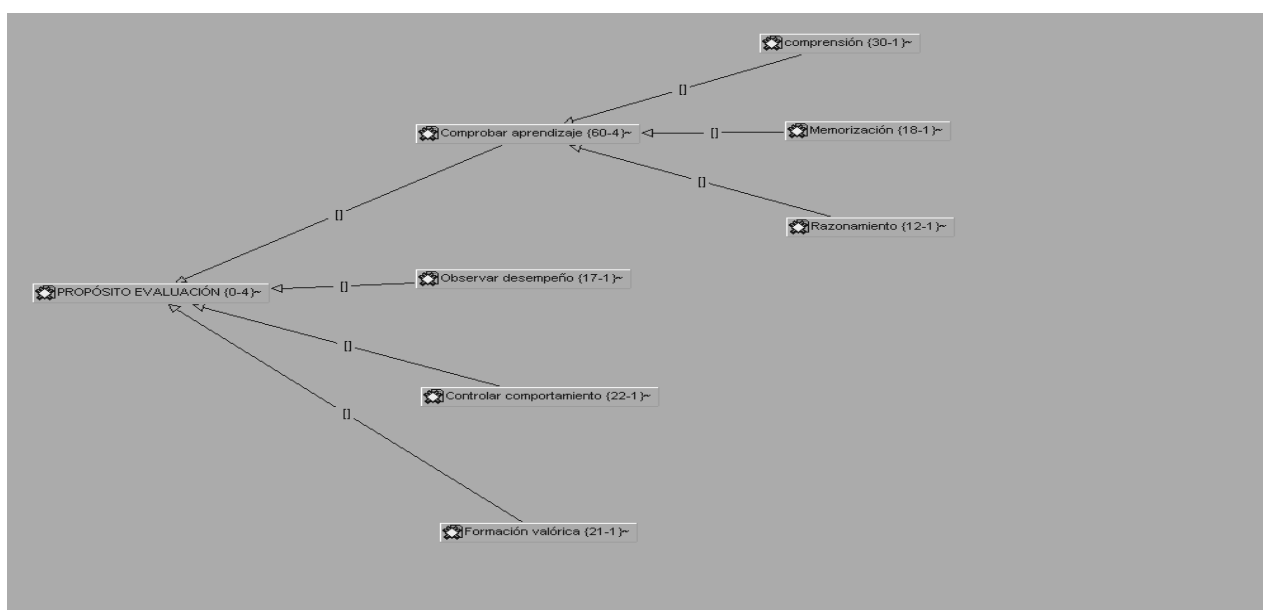
GRÁFICO N° 4: Logro de objetivos de aprendizaje procedimentales.



Los estudiantes consideran que son capaces de aplicar sus aprendizajes en situaciones prácticas, lo que da cuenta de un sentimiento de logro de los objetivos procedimentales.

Producto del análisis de las entrevistas, la lectura de documentos y de la observación de la investigadora, se llegó a determinar la existencia de tres categorías de conceptualización de evaluación, denominadas Propósito de Evaluación, Dificultad Evaluativa y Evaluación Imprecisa.

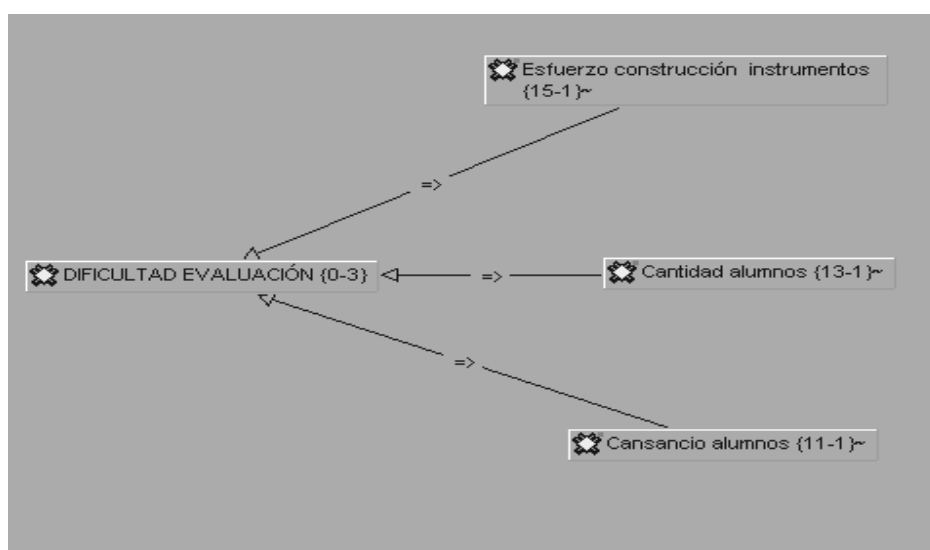
Red de Análisis N° 1 Conceptualización Propósito de la Evaluación



La macro categoría **PROPÓSITO EVALUACIÓN** designa las conceptualizaciones de los docentes respecto al para qué emplean los procedimientos evaluativos. Es posible observar que la evaluación cumple la función de **Comprobar Aprendizaje**. La categoría **Comprensión** indica que la evaluación es aplicada para comprobar la comprensión de contenidos, que se refleja en que los alumnos logren aplicar los conocimientos a casos reales. La categoría **Memorización** da cuenta de que la evaluación permite comprobar la memorización

de contenidos; los docentes expresan “que el alumno debe demostrar que sabe”. La categoría **Razonamiento** expresa que la evaluación permite conocer su capacidad de razonamiento jurídico; implica que el estudiante analice casos reales inductivamente hacia el marco legal correspondiente, y a su vez, desglose los principios legales dando ejemplos de casos particulares en un orden deductivo. La categoría **Observar Desempeño** indica que la evaluación permite conocer el logro de los objetivos procedimentales. Implica involucrar a los estudiantes en actividades prácticas para entrenarlos en tareas propias de la profesión. La categoría **Controlar el Comportamiento** se refiere a que la evaluación permitiría organizar las actividades del curso, fomentar el estudio, propiciar el trabajo grupal y la asistencia a clases. La categoría **Formación Valórica** apunta a conocer cuál es la postura valórica de los alumnos, y en el caso de que se demuestren actitudes lejanas a la ética de la profesión, realizar la corrección pertinente retroalimentando a los estudiantes.

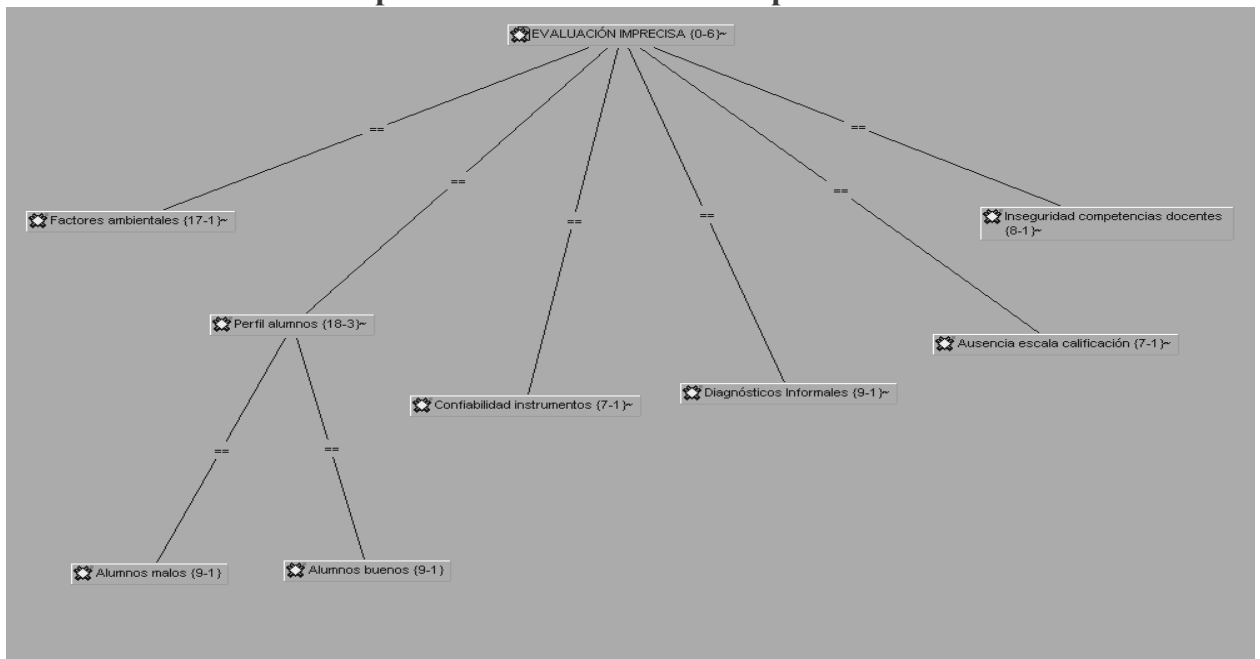
Red de Análisis N° 2 Conceptualización Dificultad de Evaluación



La macro categoría **DIFICULTAD EVALUACIÓN** reúne un conjunto de situaciones que determinan que el proceso evaluativo sea concebido como difícil, requiriendo alto esfuerzo en su elaboración, aplicación y análisis de resultados. La

categoría **Esfuerzo Construcción de Instrumentos** se debe a la gran cantidad de energía necesaria de invertir para lograr satisfacer las necesidades evaluativas de los alumnos, dada la metodología empleada, que incluye la elaboración de casos, construcción de preguntas de pruebas orales, selección de ejemplos reales. La categoría **Cantidad Alumnos** indica la dificultad de la evaluación debido al gran número de alumnos por curso, y el esfuerzo principalmente en el empleo de evaluaciones procedimentales, que requieren de un tiempo significativo en la ejecución de las evaluaciones, y en la corrección y entrega de los resultados. Tal situación ha determinado la implementación de evaluaciones diferenciadas, respecto a las que no siempre se han previsto sus implicancias; una de ellas podría ser la aplicación de evaluaciones imprecisas lo que, contribuye a generar en los docentes inseguridad de sus resultados. La categoría **Cansancio Alumnos** está vinculado a la dificultad de evaluar debido a que los alumnos están cansados, producto de la acumulación en un periodo limitado de tiempo de actividades evaluativas, como ocurre en la finalización de los semestres académicos.

Red de Análisis N° 3 Conceptualización Evaluación Imprecisa



La macro categoría **EVALUACIÓN IMPRECISA** se refiere a que los docentes dicen no tener certeza respecto a la confiabilidad de los resultados de las evaluaciones, dado que su evaluación está abierta a la subjetividad. La categoría **Factores Ambientales** se refiere a la interferencia de variables externas, como paros estudiantiles, infraestructura de las salas, disposición de aula, cantidad de alumnos y problemas emocionales de los estudiantes. La categoría **Perfil Alumnos** involucra la existencia de al menos dos tipos de estudiantes. El "alumno Bueno" que asiste a clases, participa activamente y tiene buen rendimiento. El "alumno malo", que no asiste, se distrae, ha repetido asignaturas y genera gastos de recursos universitarios. La categoría **Confiabilidad de los Instrumentos** está referida a la duda en relación a la capacidad que tendrían los instrumentos de evaluación para valorar efectivamente los conocimientos de los alumnos, especialmente en las pruebas orales. La categoría **Diagnósticos Informales**, involucra que los docentes se forman un juicio acerca de las competencias previas de los alumnos para enfrentar sus asignaturas. Estos diagnósticos son realizados sin sistematicidad, involucran una fuerte creencia, pero no son apoyados por instrumentos rigurosos que permitan obtener información fidedigna, pues son realizados por mera observación, sustentándose en la subjetividad del docente. La categoría **Ausencia Escala de Calificación**, está referida a que los docentes no emplean escalas de calificación en varias asignaturas, principalmente en las evaluaciones orales, ello implica que en ocasiones influyen altamente aspectos subjetivos. La categoría **Inseguridad Competencias Docentes**, representa la percepción de insuficiente preparación para la docencia, referida tanto a las propias competencias como a la idoneidad de algunos colegas, que se expresa como poca experiencia profesional, reciente titulación y en algunos casos la falta de formación pedagógica.

En cuanto al logro de los objetivos de aprendizaje y, triangulando la información recolectada desde distintas fuentes y técnicas, es posible interpretar que, desde el punto de vista de los docentes, los alumnos no alcanzarían

satisfactoriamente los objetivos de aprendizaje de las asignaturas, aún cuando aprueben y pasen a niveles superiores de su plan de estudios. Esto se desprende de las opiniones relativas a que sus estudiantes no dominan aprendizajes que debieron lograrse en niveles precedentes, junto con el cuestionamiento de las capacidades pedagógicas propias y de sus pares, la falta de certeza sobre la confiabilidad de los instrumentos, asentada en la ausencia de escalas de calificación.

Conclusiones

1. Las prácticas evaluativas empleadas por los docentes de Derecho, son pruebas escritas, pruebas orales, análisis de casos individuales y grupales, simulación, elaboración de informes, trabajos de investigación y controles de lectura, y se sustentan en dos paradigmas de evaluación educativa que coexisten en la formación de los alumnos. Se realizan evaluaciones de corte tradicional, sustentadas en el paradigma positivista, destinadas a comprobar aprendizajes. En coherencia con lo planteado por Santos Guerra (1999), este paradigma constituye un aporte a verificar el manejo de conceptos propios de las disciplinas, dado que los alumnos deben experimentar un desarrollo conceptual sólido que sustente la elaboración de procedimientos heurísticos y estratégicos, conceptos discutidos por Ahumada (2000). Estos últimos aprendizajes requieren del empleo de evaluaciones formativas propias de un paradigma constructivista.
2. Los procedimientos de evaluación utilizados en Derecho no evidencian claramente una contribución al logro de los objetivos de aprendizaje, lo que obedece principalmente a la falta de acuerdo intersubjetivo respecto a los objetivos de aprendizaje y a los criterios de evaluación.
3. Los docentes manifiestan conceptualizaciones sobre la evaluación, considerando los propósitos que cumple, la dificultad en su realización y la imprecisión con

que llevan a cabo este proceso. La evaluación está mediatizada por conceptualizaciones de los docentes que se construyen de acuerdo al contexto social en que se realiza el proceso educativo, pudiendo transformarse en facilitadores o entorpecedores del cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Al respecto Ahumada (2000), da cuenta de la evolución histórica de las definiciones de la evaluación educacional, que hoy en día enfatizan la recolección de información para la toma de decisiones.

4. La opinión que expresan los estudiantes respecto de las acciones evaluativas dan cuenta de una heterogeneidad, reflejando la existencia de una evaluación diferenciada y de la ausencia de criterios claros de evaluación. La investigadora entiende el constructo evaluación diferenciada, como la aplicación de diferentes instrumentos, criterios o escalas de evaluación a una población de alumnos, en un mismo acto evaluativo, la cual responde a la ausencia de criterios comunes de evaluación entre los docentes, e incluso, la inconsistencia en el criterio aplicado por un docente en una evaluación particular.

BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, P. (2000). *La Evaluación en una Concepción de Aprendizaje Significativo*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso: Ediciones Universitarias.
- BETTI, M. (2000). *Concepciones y Prácticas Evaluativas de los Profesores de una Escuela Municipal de la Comuna de Temuco. Un Intento Comparativo con los Modelos y Políticas Imperantes*. Tesis de Grado Magister en Educación. Temuco, Chile: Universidad de la Frontera.
- MAC DONALD B. (1971). The Evaluation of the Humanities Curriculum Project; a Holistic Approach. En *Theory Into Practice*.
- SANTOS G., M. Á. (1999). *Evaluación Educativa*. Buenos Aires: Ed. Magisterio del Río de la Plata.

TAYLOR S.; BODGAN, R. (1998). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Barcelona: Paidós.

TYLER, R. W. (1945). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. University of Chicago Press. Buenos Aires: Troquel.

Artículo Recibido : 10 de Mayo de 2006

Artículo Aprobado : 09 de Junio de 2006