

MAESTRÍA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
UNIVERSIDAD DE MANIZALES
CINDE

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS FACULTADES DE DERECHO DE
LA CIUDAD DE MEDELLÍN: PERMANENCIAS Y TRANSFORMACIONES.

JORGE LUIS TAPIAS RESTREPO

ASESOR: MG. HERNANDO SALCEDO GUTIERREZ

SABANETA-ABRIL DE 2016

Tabla de contenido

Resumen del proyecto	3
Planteamiento de las preguntas o problema de investigación y su justificación en términos de antecedentes y pertinencia	5
Referente teórico.....	9
Los programas de derecho de la ciudad de Medellín.....	9
La evaluación de aprendizajes	11
La evaluación de aprendizajes en la educación tradicional	12
La evaluación de aprendizajes en la educación activa.....	17
La evaluación de aprendizajes en el modelo cognitivo.....	20
Objetivos.....	24
General.....	24
Específicos.....	24
Metodología.....	24
Presupuestos epistemológicos.....	24
Enfoque Metodológico.....	33
Técnicas de la investigación.....	36
Instrumentos de recolección de la información.....	37
Diseño muestral.....	37
Resultados y/o hallazgos.....	38
Impactos esperados a partir del uso de los resultados.....	38
Cronograma.....	39
Bibliografía.....	40

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE EN LAS FACULTADES DE DERECHO DE LA CIUDAD DE MEDELLÍN: PERMANENCIAS Y TRANSFORMACIONES

1. Sinopsis técnica (abstract).

La comprensión de la evaluación del aprendizaje en las facultades de derecho de la ciudad de Medellín, aquello que aún permanece y lo que se ha transformado, pasó por un ejercicio hermenéutico fruto de la interpretación de entrevistas a integrantes de estas facultades. Según ello, cuatro son a nuestro entender los principales hallazgos: 1. La forma de evaluar en las facultades de derecho tradicionalmente ha estado inspirada en el modelo clásico de educación. Los docentes afirman que fueron evaluados desde un modelo eminentemente tradicional: sus maestros los ponían a repetir los códigos y las doctrinas en las evaluaciones orales escritas. Lo interesante es que creen que parte de la buena formación que tuvieron como estudiantes y que les permitió ser hoy “buenos abogados” se debe a esa exigencia de esos “buenos maestros”, denotándose una separación entre *evaluación* y la idea de un *buen maestro*: un buen docente se mide por el conocimiento técnico que tiene de la asignatura, no por la forma de evaluar. 2. La noción de “*evaluación de aprendizajes*” de estos docentes navega entre la noción clásica y la activa. Piensan la evaluación en razón de la planeación por objetivos (perspectiva clásica), tienen una teoría del conocimiento transmisionista. No exigen al estudiante repetir los códigos, pero evalúan lo afirmado por ellos o los doctrinantes. No hubo un ligero asomo de percibir al estudiante como constructor de conocimientos y sujeto activo de su aprendizaje. Las mismas facultades exigen una calificación sumativa, porcentajes y tiempos rígidos para que el estudiante desarrolle sus competencias. Las acciones más activas son las que tienen que ver con la elaboración de talleres en el aula de clase y la elaboración de cuestionarios para resolverlos en la misma y de allí sacar preguntas para exámenes. La lectura de documentos, sentencias, códigos y manuales son utilizadas como actividades extra-clase, pero evalúan ello con preguntas que los estudiantes deben responder tal y como dicen los textos. 3. No hay avances notorios ni cambios significativos en el tema de la evaluación en estos programas. Si comparamos lo que dicen sus documentos rectores, PEP y PEI,

notamos una inconsistencia entre lo planteado y lo que hacen los docentes: Todas estos programas tienen en sus PEP referencias a un tipo de evaluación procesual, cualitativa, no memorística, que apunta a que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje, y la afirmación de docentes y estudiantes es que el modelo tradicional y activo es el imperante. A pesar de lo anteriormente planteado, no podemos dejar de reconocer que en el ambiente de estos programas, por el tema de la *Acreditación*, es notoria la idea de la innovación en todas sus facetas. 4. En el tema evaluativo aún se encuentran muchos elementos que siendo clásicos, pueden ser considerados positivos pues afianzan en el estudiante sus competencias específicas, como es el caso de la evaluación oral y los juicios simulados, que le brindan la posibilidad enfrentarse a públicos o escenarios orales, de argumentación y reflexión, permitiéndoles un mejor desempeño en la exposición estructurada de contenidos, claridad y fluidez de los mismos, el volumen de la entonación, su postura y expresión corporal, la utilización de un buen vocabulario jurídico y conclusiones.

2. PLANTEAMIENTO DE LAS PREGUNTAS O PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN EN TÉRMINOS DE ANTECEDENTES Y PERTINENCIA

La historia de la educación superior del país permite concluir que ha existido un predominio del modelo tradicional (Zubiría, 1994; Salcedo, 2010). Pero, si miramos detenidamente a ciertos programas como el Derecho, es posible hacer notar que este ha sido muy sensible a este tipo de discursos, con una introducción profunda del modelo en su estructura práctica y teórica, que lo ha hecho resistente a los cambios que viene presentando el modelo universitario nacional en los últimos 20 años (Vásquez, 2011, 2013; Bocanegra, 2012; Arango, 2013). Los programas de Derecho del país tradicionalmente han conservado un modelo educativo proveniente de pedagogías y didácticas del siglo XIX que los conduce necesariamente a definir currículos impertinentes que no responden a las nuevas condiciones del mundo y del país. Como lo afirma Bocanegra (2012, p.327), “Desde

el punto de vista de las nociones jurídicas que orientan la gestión pedagógica dentro de los programas de derecho en Colombia, es evidente que una concepción positivista y dogmática, fetichista de la norma, inspira los diseños curriculares”.

Ello ha provocado “un considerable atraso y desconexión frente a las ciencias sociales, alejando la educación jurídica, y por ende a los abogados, de los problemas sociales, de un contexto cambiante en las relaciones económicas, sociales y políticas” (Espinosa, 2006, p. 165). En este sentido, es clásica ya la queja de que el abogado colombiano ha sido formado históricamente alejado de la realidad social que vive el país.

Ahora bien, muchos son los elementos que intervienen en el proceso de formación de este profesional, pero, sin lugar a dudas, el sistema evaluativo de aprendizajes tradicionalmente usado para promover a los estudiantes ocupa aquí lugar principal. En este sentido, como lo anota el Ministerio de Justicia y del Derecho (1995) en un estudio de estos programas, el énfasis evaluativo sigue siendo en la memorización de Códigos y leyes, descuidando la formación de un criterio jurídico serio en los estudiantes. Así las cosas, tradicionalmente la evaluación en las facultades de Derecho ha estado empeñada en la repetición de lo que un profesor o un texto dice. Coherente con ello, es común la verticalidad del docente y la creencia en un tipo de conocimiento último, verdadero, por lo que las preguntas tipo test con una única respuesta, han sido comunes.

Desde la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, el Ministerio de Educación ha venido promoviendo un modelo evaluativo que implica entender esta acción como un proceso, como una estrategia didáctica para incitar y desarrollar el aprendizaje del estudiante. Pero a su vez, recomienda concebirla como un asunto que no concierne solo al docente y al estudiante, sino que se deben involucrar a más actores de la comunidad educativa. Como lo anota Flores (2010, p1), la acción educativa “no solo concierne a los docentes sino también a los padres de familia, alumnos, autoridades educativas, en fin, a todos los agentes involucrados en el quehacer educativo”. ¿Lo están concibiendo así los programas de derecho de la ciudad de Medellín? Las orientaciones ministeriales y las nuevas concepciones

pedagógicas ¿les habrán posibilitado concebir de manera diferente la acción evaluativa?

El asunto podría agravarse aún más si se reconoce que la mayoría del profesorado de estas facultades son profesionales alejados de las discusiones pedagógicas, a las que consideran asunto de otros especialistas (Flores, 2010; Ocampo, 2012), y por lo tanto no se cuestionan por temas como los modelos pedagógicos, las didácticas más pertinentes, o los problemas de aprendizaje que puede tener un estudiante.

Ahora bien, desde 2002 con el Decreto 2566, las Facultades de Derecho se vieron abocadas a acogerse a una serie de cambios en pro de la obtención del Registro Calificado para seguir funcionando, que obligaba a auto-evaluarse como programa y ser capaz de reconocer si se cumplía o no una con una serie de indicadores que denotaban calidad. Tales cambios implicaban revisar los presupuestos epistemológicos, pedagógicos y didácticos por los que se regía el programa, y deducir si estaban acordes con estos nuevos tiempos. Es a partir de esta época cuando se pone de moda en estas facultades el tema de la evaluación, tal como lo recuerda Flores (2010):

En el transcurso de la última década, el tema de la evaluación de los aprendizajes ha alcanzado un protagonismo evidente hasta convertirse en uno de los aspectos centrales de discusiones, reflexiones y debates pedagógicos en ámbitos educativos (Santos Guerra 1999; Ahumada 2001; y González Zamora 2001). ¿El motivo? Pocas tareas provocan tantas dudas, y contradicciones y, por lo tanto, retos en los docentes como las relacionadas con la evaluación y las actuaciones o decisiones asociadas a ella (Santos Guerra 1999; Guerra, Pérez y Terragrosa 1995; Morales 2001) (p.1).

Así las cosas, se hace necesario develar cuáles han sido los cambios en el sistema evaluativo al interior de estos programas, asunto que conduce a realizar muchas preguntas: ¿Cómo se está evaluando? ¿Cómo han introyectado los

docentes de estas facultades las exigencias estatales? ¿Apunta la evaluación a la formación integral de que tanto se habla hoy? ¿Es la evaluación de aprendizajes flexible, continua, un proceso? ¿Se sigue evaluando tan solo al final de cada unidad o de cada periodo académico? ¿Logra la evaluación conectar lo visto en el aula con lo que sucede en la vida cotidiana del estudiante? ¿En sentido estricto, sí forma al estudiante la evaluación de aprendizajes que se realiza? Si el MEN está promoviendo el cambio en la forma de asumir la evaluación ¿no deberían permanecer algunos elementos que han probado su valía? Preguntas todas ellas valiosas para emprender una investigación, pero que hemos centrado en una sola para orientar nuestra mirada: ¿Qué ha permanecido y que ha cambiado en la forma de evaluar los aprendizajes en las facultades de derecho de la ciudad de Medellín en los últimos diez años?^[ins1]

Como podrá notarse, son preguntas que apuntan al núcleo mismo de los programas de Derecho. Su abordaje es urgente y de sus respuestas deberían provenir muchos de los grandes cambios que hay que introducir en estas Facultades, pues de ellas depende en gran medida el futuro como profesionales de los alumnos. Es por ello que puede afirmarse que el tema de la evaluación es transversal a todo el proceso de reflexión del ámbito universitario. De la forma como se evalúa, podemos desprender la intención que tiene el docente, su teoría del conocimiento y el aprendizaje, su mirada al currículo y hasta su modelo pedagógico. Así, una evaluación centrada en la exigencia de memorización y repetición en un examen escrito u oral, no puede remitir sino al modelo tradicional de educación.

Por otro lado, si bien existen excelentes trabajos sobre la enseñanza y el aprendizaje del derecho (Vásquez, 2013; Espinosa, 2006; Calvo, 2004; Ministerio de Justicia y del Derecho, 1995), ninguno se ocupa específicamente de la evaluación. Es como si la evaluación fuese un tema vedado en los programas de Derecho, por lo que esperamos contribuir a la comunidad académica nacional e internacional con estas reflexiones ofreciendo el primer diagnóstico de cómo está la cuestión en la ciudad de Medellín. En este sentido, podemos afirmar que el aporte del proyecto a la generación de nuevo conocimiento sobre el tema estará

precisamente en dilucidar si es cierto que en los últimos 10 años se han presentado tantos cambios en la evaluación de aprendizajes como es de esperar por las múltiples exigencias del MEN y, sobre todo, por la proliferación del discurso pedagógico y didáctico en las universidades.

Debe quedar claro que el estudiante de derecho en una sociedad que cada vez se vislumbra más como global, no puede ser evaluado desde perspectivas disyuntivas que aíslan el saber y no lo ponen en relación con otra serie de conocimientos (Salcedo, 2014). El profesional de hoy debe ser competente para resolver problemas propios de la sociedad en que se desenvuelve, pero para ello debe ser formado desde perspectivas problémicas (Arango, 2013). Se requiere entonces dilucidar si la forma como se evalúa a estos estudiantes, apunta a ello o sigue por los caminos clásicos.

Pero aún más: si somos coherentes con la afirmación anteriormente planteada, la educación como elemento formativo debe estar al servicio de la sociedad. Por tanto, el futuro abogado debe estar formando en la solución de los principales problemas socio-jurídicos que vivimos los colombianos. Y la evaluación de sus aprendizajes debe estar revelando este asunto. Dado que no hemos podido encontrar en otras investigaciones (Salcedo, 2014; Vásquez, 2013; Espinosa, 2006; Calvo, 2004), si ello es así, esperamos poder contribuir a develar este vacío.

[noone2]

3. REFERENTE TEORICO

Por lo general ha quedado establecido no ofrecer demasiada atención a la cuestiones de definición. El motivo es que estas sólo hacen las veces de demarcación, no de descripción (ni mucho menos de explicación) de los objetos.

Luhmann, N. (1996, p.130).

Como ya habrá quedado claro, el tema de evaluación de aprendizajes es un asunto polémico en la educación superior. Son muchos los factores que intervienen en el proceso de construcción de un nuevo saber, por lo que el evaluar arrastra consigo no solo el elemento específico evaluado, sino toda una serie de antecedentes imposibles de sistematizar para cada estudiante. Sin embargo, del lado del docente, la forma como entienden la educación y formación, el tipo de prueba, el contenido específico o la habilidad que se desea desarrollar, han sido más susceptibles de estudio y hay teorías más claras sobre ello. El presente marco teórico tiene como objeto precisamente mostrar cómo está el estado de nuestra pregunta, qué se ha entendido por evaluación de aprendizajes.

3.1. Los programas de derecho de la ciudad de Medellín.

Medellín y su Área Metropolitana cuentan, hasta agosto de 2013, con 20 programas de pregrado activos en derecho, que brindan estudio a unos 11.700 estudiantes aproximadamente, destacándose la Universidad de Medellín y la Autónoma Latinoamericana porque cobijan el 45% de esta población (Unaula, 2013).

Nivel de formación	Colombia	Medellín
DOCTORADO	12	2
MAESTRIA	114	12
ESPECIALIZACION	563	81
UNIVERSITARIA	181	20
TECNOLOGICA	28	1
FORMACION TECNICA PROFESIONAL	8	0
Total programas	906	116

Cuentan las facultades de derecho de Medellín con un promedio de 650 docentes de todas las áreas, el 30% de los cuales son de medio tiempo y tiempo completo. El restante grupo, son docentes de cátedra.

Matrícula Derecho en Medellín

IES	2010-1	2011-1	2012-1	2013-1*
CORPORACION UNIVERSITARIA DE CIENCIA Y TECNOLOGIA DE COLOMBIA				30
CORPORACION UNIVERSITARIA REMINGTON	618	607	469	458
FUNDACION UNIVERSITARIA AUTONOMA DE LAS AMERICAS	45	55	85	83
FUNDACION UNIVERSITARIA LUIS AMIGO FUNLAM	1122	1145	1123	1650
INSTITUCION UNIVERSITARIA SALAZAR Y HERRERA	30	84	158	188
UNIVERSIDAD AUTONOMA LATINOAMERICANA-UNAULA-	1642	1674	2149	2556
UNIVERSIDAD CES	122	136	140	139
UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA	671	708	944	918
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA	1386	1296	1402	1411
UNIVERSIDAD DE MEDELLIN	3171	2875	2882	2722
UNIVERSIDAD DE SAN BUENAVENTURA	196	189	179	210
UNIVERSIDAD EAFIT-	447	509	567	651
UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA	598	601	621	679
Total general	10048	9879	10719	11695

Si bien una parte de los programas de derecho tienen cierta tradición en la ciudad, la mayoría son producto del boom educativo de fines de los años 80 hacia acá, cuando proliferan universidades y programas en todo el país, haciendo eco al llamado del Estado de llevar la educación superior a todos los rincones del país.

Tradicionalmente, los programas de derecho de la ciudad reportaban altos índices de deserción y mortalidad académica; sin embargo, en los últimos 10 años y gracias a la intervención del MEN con el discurso de la calidad y el compromiso de las instituciones por la retención del estudiantado, estos índices han bajado considerablemente (Unaula, 2014). Muchas causas son la razón de ello, pero a nuestro juicio la más importante está directamente relacionada con las nuevas estrategias pedagógicas y didácticas en que han tenido que incursionar los docentes de estas facultades, la mayoría de ellos abogados de profesión con escasa o nula formación en las lides educativas. En ese sentido, el tema de la evaluación ha sido sensible en estos programas en los últimos diez años, pues al cambiar de teorías y estrategias pedagógicas, es muy probable que hayan tenido que cambiar las tradicionales formas de evaluación, centradas casi siempre en el examen. Sin embargo, no existen investigaciones que puedan respaldar esta afirmación.

3.2. La evaluación de aprendizajes.

[...] En nuestros sistemas educativos la evaluación es un punto netamente conflictivo, donde no existe claridad en los conceptos ni en su significado.

Susana Carena de Peláez (2007, p.56)

La evaluación como tema fundamental en el proceso aprendizaje-enseñanza, es considerada vital por la mayoría de expertos y es vista como el aspecto que les permite a los docentes supervisar el proceso de aprendizaje de sus alumnos (Camilloni, 1998; Perez, 1985). Es ya reconocida la importancia de este proceso, pero sin duda, aún son muchas las discusiones que su definición y propósitos suscitan. Como lo anota Flores (2010, p.2) “Los innumerables debates creados alrededor a la evaluación, su implicancia e influencia sobre los estudiantes, los docentes y sobre la misma institución educativa, así como la mejor forma de implementarla nos evidencian que la evaluación dista mucho de ser un tema consensuado y cerrado”. Sin embargo, es necesario entrar a considerar qué podemos entender nosotros por ello. En este sentido, Salcedo (2010) es de la idea que para dar cuenta de esta categoría una buena estrategia es revisar lo que se ha entendido por ello es a través de la historia de la educación; pero, para no irnos hasta las épocas más remotas, podemos perfectamente rastrear nuestro cometido desde tres formas distintas de entender la educación: la perspectiva clásica o tradicional, la escuela activa y la perspectiva cognitiva. Veamos.

3.2.1. La evaluación de aprendizajes en la educación tradicional.

La historia de la educación nos ha mostrado que el modelo tradicional de entender hoy la educación está directamente relacionado con la escolástica y su deseo “de recuperar y consolidar el pensamiento clásico” (Salcedo, 2010, p.70). En este sentido, los escolásticos eran de la idea que las viejas generaciones debían transmitir a las nuevas generaciones la herencia cultural acumulada, sobre todo un mundo de valores que debían protegerse y que nos hacían humanos, así como los conocimientos verdaderos de las ciencias, que nos hacían sabios a la hora de

enfrentar la vida. En la perspectiva de Zubiría (1994: 55): “bajo el propósito de enseñar conocimientos y normas, el maestro cumple la función de transmisor. El maestro dicta la lección a un estudiante que recibirá las informaciones y las normas transmitidas...”. Así, el maestro era un depositario de saberes verdaderos que debía llevar a sus estudiantes, los que a su vez debían hacer todo lo imposible por aprenderlos.

Morandi (1997:138), sintetiza en tres las características fundamentales de este tipo de educación:

- El conjunto de los modos de obrar en pedagogía provienen de la tradición: la tradición y la cultura pedagógicas, en el sentido doble de cultura profesional y origen cultural de la pedagogía, la tomamos de lo que ha funcionado tradicionalmente;
- Frecuentemente se hace referencia cultural y humanista al pasado: Se enseña la tradición, los textos antiguos y clásicos, las lecciones del pasado;
- El proceso formal de transmisión y tradición está soportado alrededor de elementos de autoridad de los conocimientos y de quienes los transmiten.

Como podrá notarse, es un tipo de educación centrada en los contenidos, que son verbalizados por el docente, quien habla para que los estudiantes escuchen. Cualquier distracción del estudiante, puede ser causa de que no aprenda. Por ello, la disciplina va íntimamente unida al aprendizaje: hay que formar el carácter del aprendiz en el proceso de aprendizaje. Como lo anota Salcedo (2010).

Desde la noción de disciplina, se intentaba instruir al estudiante para educarle el carácter, exigiéndole copiar o imitar el buen ejemplo de su maestro, cuestión que era posible porque se reivindicaba la memorización como sinónimo de aprendizaje. Enseñar las buenas costumbres, la educación moral y religiosa, el patriotismo y el valor, eran función primordial del proceso de escolarización, por lo que

cumplir siempre con el deber y obedecer a los mayores, eran ejemplos de buena educación (p.71).

Es un tipo de educación que supone que el conocimiento se adquiere de manera secuencial, continua, por lo que debe enseñarse primero un tema y luego otro, y así sucesivamente, lo que en la universidad se traduce como los prerrequisitos que tienen las asignaturas. Lo que se piensa es que si un estudiante no vio un tema, no puede entender el que sigue, desconociendo toda la teoría del aprendizaje contemporáneo y los modelos cognitivos de aprender.

En lo que tiene que ver con la utilización de los recursos didácticos y las ayudas educativas, estas deben ser “lo más parecidas a lo real para facilitar la percepción, de manera que su presentación reiterada conduzca a la formación de imágenes mentales que garanticen el aprendizaje” (De Zubiría, 2006, p83). Así, la evaluación solo tiene como objeto revisar qué tanto quedó impreso en la cabeza del aprendiz, el contenido llevado por el docente al aula, o lo afirmado en un libro. Por tanto, la buena memoria será el arma del buen estudiante: si logra grabar en su aparato cognitivo lo afirmado en clases, y sí logra repetirlo en el examen, su nota será excelente.

Salcedo (2008, p.20) lo describe muy bien en estos términos:

Es un modelo que bien podría denominarse “Padre Astete”: el docente formula una serie de preguntas y enseguida da la respuesta, luego el estudiante debe hacer exactamente lo mismo. El alumno excelente es, entonces, el que logra repetir lo que el profesor quiere oír. Los procesos de pensamiento que se requieren para la solución de problemas no son, desde esta perspectiva, puestos en marcha. El estudiante no ha tenido ni la más mínima posibilidad de intentar digerir lo que "sabe". Ha sido educado para repetir, no para resolver problemas.

Es un tipo de evaluación sumativa, no procesual, que no reconoce al final que el estudiante pudo haber superado ya las falencias o debilidades que tuvo al inicio. Es como si castigaran el hecho de no saber algo en determinado momento: El estudiante debía saberlo allí, y si no lo hace, pues se le cobra al final sumando esa mala nota, con la que haya sacado en el actual momento. Moreno (2007, p.5), trae una entrevista a un docente que revela, según él, la idea que se tiene de ello en las facultades de derecho de México:

La evaluación consta de dos exámenes parciales y un final, los tres tienen exactamente el mismo valor porque presentan el mismo grado de complejidad [...]. Las tres calificaciones se suman, se dividen de manera proporcional para efecto de darles a los alumnos la calificación.

No podemos creer que en este modelo se evalúe arbitrariamente los contenidos. Estos son elegidos cuidadosamente a través de la formulación previa de unos objetivos, que serán los que marquen la pauta de lo enseñado. Desde que Tyler en 1949 publicara su texto *Principios básicos del currículum*, la formación por objetivos se convirtió en la bandera de la educación tradicional. Es un modelo donde todos los demás componentes del currículum son instrumentales respecto a los objetivos. Si un currículum tiene fijados unos claros objetivos, entonces sabremos qué esperar del estudiante. Por tanto, currículum, objetivos y evaluación van de la mano en el tema educativo. En sus términos, (Tyler, 1949, p. 69):

[...] El proceso de la evaluación es esencialmente el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos han sido actualmente alcanzados mediante programas de currículos y enseñanza. De cualquier manera, desde el momento en que los objetivos educativos son esencialmente cambios producidos en los seres humanos, es decir, ya que los objetivos alcanzados producen ciertos cambios deseables en los modelos de comportamiento del estudiante, entonces, la evaluación es el proceso que determina en nivel alcanzado realmente por esos cambios de comportamiento.

Así las cosas, la forma más práctica, técnica y objetiva de evaluar, la hallaron estos pedagogos en el examen. Desde unas preguntas específicas, se podía concluir si el estudiante estaba logrando los objetivos planteados. Este asunto se tecnificó tanto, que en las universidades se crearon cargos de evaluador o de planificador de la evaluación, asunto que implicaba bases de preguntas, que se cuidaban de no repetir tal cual durante algún tiempo.

Cómo podrá notarse, es la tecnificación y cientifización de la educación tradicional, es decir, no pueden hacerse las acciones educativas al capricho: ello tiene una técnica. La técnica impera sobre todos los demás elementos. Por tanto, para abordar las preguntas ¿qué enseñar? ¿Qué y cómo evaluar? se requiere de una planificación por objetivos: desde ellos puede prescribirse de forma anticipada los resultados de la instrucción. Solo desde la planeación por objetivos podremos medir los logros de la educación, el éxito de la misma. Por ello a Tyler se le reconoce ser el principal promotor de la concepción utilitarista de la educación, pedagogía pragmática que trata de responder a la teoría curricular que busca que la educación sea pensada para la eficiencia y sobre todo, para que responda a la revolución industrial del momento.

Puede afirmarse que es una perspectiva algo ruda de la educación, no está pensada para el disfrute, para el cambio social, para formar jóvenes interesados en el saber, para ser creativos. Solo se preocupa por la repetición de ciertos contenidos y motivar al estudiante hacia la mejora de procesos industrializados. Como lo afirma Niño (2010), este tipo de educación

[...] instruye la mano de obra requerida para el mundo laboral de la industria y la empresa, en las primeras décadas del siglo XX. Al tiempo introduce la función relevante de lo evaluativo como una forma de control sobre las acciones de los individuos y de las organizaciones (p.120).

López (2005) es de la idea que esta perspectiva de la educación la guía un enfoque de ingeniería social, que se ajusta más a lo que se parece una cadena de

montaje en una industria, dado que persigue un producto planificado, terminado cuando se evalúa según unos objetivos previamente postulados, operativos, medidos en términos de conductas observables y cuantificables.

3.2.2. La evaluación de aprendizajes en la educación activa.

Con una educación del tipo tradicional, como la descrita en el punto anterior, es poco probable que la evaluación tenga un sentido de retroalimentación, de aprendizaje, de punto de apoyo para darnos cuenta qué estamos haciendo mal o bien. En la educación tradicional, no se evalúa para hacer un pare en el camino o seguir porque vamos bien: se evalúa para medir, para cuantificar, y hasta para castigar. No es entonces extraño que encontremos en la literatura pedagógica, críticas al modelo tradicional desde el mismo siglo XVIII, de la mano de pensadores como Rousseau o Pestalozzi. Será solo a fines del siglo XIX cuando el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952) proponga una forma de entender la educación que se enfrentaba en la mayoría de sus aspectos, a la tradicional. Un tipo de educación que si bien buscaba educar para la sociedad de la época, es decir, para el desarrollo industrial, incorpora aspectos que la hacen, para el momento, revolucionaria.

El punto de partida de Dewey es que la educación tradicional no respondía a las exigencias de la sociedad del momento. Ese momento actual necesitaba de ciudadanos proactivos, propositivos, que entendieran la mecánica de la ciencia y la técnica, que fueran habilidosos con las máquinas, que supieran cómo manejarlas y mejorarlas, que se involucraran en los procesos productivos de la sociedad. No es que haya que llevar la escuela a la industria, es que hay que llevar la industria a la escuela, que el chico desde temprana edad vea cómo funcionan los procesos industriales. González Pérez (2007), lo interpreta muy bien cuando sostiene que esta escuela

...persigue, en sus concepciones teóricas y proyecciones prácticas, garantizar el logro de una mayor participación con un grado más elevado de compromiso de todo ciudadano con el sistema económico-

social imperante, en base de la consideración, no del todo correcta, de que la satisfacción de las aspiraciones del ser humano, como individuo y como ser social, contribuiría de manera sustancial a lograr cierto tipo de equilibrio en la sociedad, a punto de partida, sobre todo de la suavización o eliminación de las contradicciones entre las clases y dentro de las clases mismas (p.7).

Uno de los cambios fuertes que propone Dewey (1995) es que debe considerarse al estudiante como el centro de todo el proceso enseñanza-aprendizaje. La educación se piensa desde el aprendiz, todo lo que se piensa, planifica o se hace, es en función de él. Por ello hay que motivarlo, involucrarlo en actividades prácticas; está bien teorizar, pero se aprende es en el hacer. Si no hacemos, no se aprende. La educación es acción, no el estar sentado en una silla escuchando a un docente diciendo cómo es el mundo. Se aprende actuando directamente sobre el mundo. Sin experiencia, no hay aprendizaje. A su vez, cuando el chico o la chica se vuelven activos, se produce una motivación interna que ya no es posible de parar. No hay que esperar entonces la motivación del docente: esos estudiantes saben lo que les gusta.

Por supuesto que estas ideas sonaron extrañas en las puertas del siglo XX, pero Dewey logró construir instituciones para llevar a cabo su cometido, y sus posteriores reflexiones pueden mostrar los aciertos y desaciertos de tal concepción educativa.

Para promover este tipo de ideas, los *pedagogos activos* fundaron la *Liga Internacional de la Educación Nueva*, con la pretensión de mostrarle al mundo su crecimiento y sus logros. Entre los principios fundacionales de tal organización, se encuentran algunos que sintetizan bastante bien su posición, como sigue (Ferrer, 2008):

- El fin esencial de toda educación es preparar al niño para querer y para realizar en su vida la supremacía del espíritu. Aquella debe, pues, sin

importar el punto de vista que adopte el educador, aspirar a conservar y aumentar en el niño la energía espiritual

- Se debe respetar la individualidad del niño. Esta individualidad no puede desarrollarse más que por una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales que hay en él.

- Los estudios, y de manera general el aprendizaje de la vida, deben dar curso libre a los intereses innatos del niño, es decir, a los que se despiertan espontáneamente en él y que encuentran su expresión en las actividades variadas de orden manual, intelectual, estético, social y otros.

- Cada edad tiene su carácter propio. Es necesario, pues, que la disciplina personal y la disciplina colectiva se organicen por los mismos niños con la colaboración de los maestros; aquéllas deben tender a reforzar el sentimiento de las responsabilidades individuales y sociales.

- La competencia o concurrencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por la cooperación, que enseña al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad.

- La coeducación excluye el trato idéntico impuesto a los dos sexos; pero implica una colaboración que permite a cada sexo ejercer libremente sobre el otro una influencia saludable.

- La Educación Nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes hacia su prójimo, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al ser humano, consciente de su dignidad de hombre.

Como se podrá notar, es una educación que se manifiesta como integral. Todo debe apuntar al desarrollo de las competencias del niño o niña, por lo que la evaluación está pensada como proceso. Es probable que en el momento actual el aprendiz no sepa, pero de eso se trata. El docente como guía debe proponerle caminos para la consecución de la meta. Y es cuando el chico o chica reconoce y domina ese nuevo saber, cuando se le puede reconocer la nota, si de cuantificar se trata.

El examen y el banco de preguntas técnicamente formuladas, no son la esencia de la evaluación. Si bien el objetivo sigue existiendo como meta, las formas de lograrlo y la manera de probarlo, son diferentes. Como lo anota Salcedo (2010), en este modelo “La evaluación es continua, no memorística, formativa. Hoy, no tienen reparos en afirmar que la evaluación es un acto de despliegue de la creatividad, por lo que la problematización y la solución de problemas puede considerarse un desarrollo de los teóricos provenientes de esta escuela” (p.78).

3.2.3. La evaluación de aprendizajes en el modelo cognitivo.

La Perspectiva Cognitiva o Cognoscitiva es producto de un momento histórico en el que las epistemologías se ampliaron más allá del positivismo reinante y propusieron concepciones del mundo, del ser humano y del conocimiento basándose más en el sujeto, que en el objeto. Como lo anota Glasersfeld (2000,), “sea lo que fuere lo que entendemos por *conocimiento*, ya no puede ser más la imagen o la representación de un mundo independiente del hombre que hace la experiencia” (p.19). Así, observando al observador, esculcando hasta el cansancio la forma cómo este aprende, los órganos que allí intervienen, las influencias de lo social en ello, se llegó a una concepción del conocimiento y el aprendizaje que dista kilómetros de las anteriores. La pedagogía más contemporánea retoma esos elementos y los involucra en las instituciones educativas, dando como resultado una forma diferente de entender la educación.

Siguiendo a Salcedo (2013) podemos afirmar que son tres los elementos que hacen de esta una perspectiva educativa que rompe con las dos anteriores: primero, se sustenta epistemológicamente en una concepción constructivista; segundo, asume abiertamente un modelo pedagógico cognitivo y; tercero, utiliza como didáctica central el Aprendizaje Basado en Problemas-ABP. Desde estos elementos, entienden que la educación no es repetición disciplinada de contenidos previamente seleccionados desde unos objetivos; pero tampoco aceptan que el aprendizaje se dé por poner al aprendiz a manipular objetos. De lo que se trata en

educación es de manipular ideas, lo que se mueve es el aparato cognitivo del aprendiz, es la movilización de las ideas lo que permite darnos cuenta del aprendizaje. Podemos incluso afirmar, que de lo que se trata en esta perspectiva es de hacer sujetos más inteligentes¹, es decir, que sean capaces de abordar y resolver todo tipo de problemas.

Desde la perspectiva de Ausubel (1976), los humanos como especie venimos dotados de una serie de conocimientos instintivos que en principio nos posibilitarán seguir aprendiendo. Con el proceso de socialización y el desarrollo del lenguaje potenciamos en grado sumo esa posibilidad, y el aprendizaje empieza a ser un evento del día a día. Cuando llegamos al proceso formal de escolarización, ya es mucho lo que sabemos. Así, aprendemos desde lo ya aprendido, es decir, desde unos conocimientos previos. Nadie aprende de cero. En psicología cognitiva se denominan *Esquemas Mentales* a esa serie de saberes consolidados que tenemos sobre algo. De este modo, cuando en el mundo universitario el aprendiz llega, es con esos esquemas previos con los que empezará a escuchar, relacionar, analizar, concluir. Por tanto, si lo nuevo en que está incursionando está relacionado con esos saberes previos, el aprendizaje será más rápido. En los términos de Ausubel (1976),

La adquisición de significados, como ya se ha comentado, es un producto del aprendizaje significativo. Es decir, el significado real para el individuo (significado psicológico) emerge cuando el significado potencial (significado lógico) del material de aprendizaje se convierte en contenido cognitivo diferenciado e idiosincrásico por haber sido relacionado, de manera substantiva y no arbitraria, e interactuado con ideas relevantes existentes en la estructura cognitiva del individuo (p.23).

¹ Es necesario aclarar que esta perspectiva tuvo que construir también su propia teoría de la inteligencia, pues la del modelo tradicional y el activo no le satisfacía. En esta medida, podemos afirmar que la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner se ajusta bastante bien a lo que queremos significar aquí con inteligencia.

Es por ello que esta perspectiva promueve que el docente explore los conocimientos previos que tienen los educandos, de modo que su acto pedagógico tenga algún sentido para el estudiante. Ausubel (1976), lo afirma abiertamente:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente (p.6).

Cuando el nuevo aprendizaje se está produciendo desde los saberes y vivencias propias de los educandos, Ausubel asegura que ello es significativo. En caso contrario, lo más seguro es que el mismo estudiante recurra a su proceso de memorización, es decir, repetirá sin importar si ha logrado entender el tema, a lo que llama aprendizaje mecánico. Por ello aquí el estudiante tiene otro rol, es visto de otra manera. Se le reconoce activo física y mentalmente.

Pero quizás el aspecto más característico de esta perspectiva sea la utilización del ABP como estrategia didáctica. Desde esta, el educador no trae simples temas al aula, divididos en unidades y subtemas, que el estudiante deba aprender porque así lo dice el plan de asignatura. Ahora se traen problemas propios de la especialidad de la asignatura, se problematiza una realidad reconocida por todos, y luego se intentan respuestas. No se espera, en problemas muy especializados, que el estudiante de educación básica descubra o llegue algún día a la respuesta. Lo que se espera es que comprenda las estrategias básicas que se requieren para resolver determinados tipos de problemas, que piense más como matemático, a que haga y haga ejercicios de tal tema; que comprenda la forma general en que trabajan los matemáticos. Posteriormente, en el mundo universitario perfectamente puede darse a la tarea de abordar problemas novedosos.

Como podrá notarse, la evaluación aquí es un asunto complejo. No se trata solo de abordar y solucionar problemas que, en caso de ser correctos se gane y en caso contrario se pierda. El docente cognitivo está más pendiente del proceso de aprendizaje como tal, que de los resultados de las pruebas. Hay que abordar

problemas, pero: ¿cómo lo inicia el estudiante? ¿Por qué se metió por allí? ¿Qué acciones empieza a ejecutar para buscar soluciones? ¿A qué tipo de soluciones llega?

Salcedo (2010), retomando a Greene (2000), Guba y Lincoln (1989) y Pérez (1991), trae una caracterización del tipo de evaluación de este modelo: El perfil de la evaluación es esencialmente cualitativo, aunque hace uso de lo cuantitativo; se fundamenta en una epistemología constructivista. Tiene un carácter global y holístico y se centra en los procesos. Se promueven instrumentos de tipo antropológico, como la observación, la descripción, la entrevista abierta y encuestas; además, la posibilidad de integrar instrumentos diseñados por los actores. Se busca que el estudiante exponga su comprensión intersubjetiva de la cotidianidad. Por tanto, el papel del evaluador es de colaborador o facilitador, en vez de consultor o experto.

Para terminar, podemos concluir que el tema de la evaluación de los aprendizajes no es un asunto para despachar rápidamente. Se requiere para su análisis de un vasto conocimiento del tema educativo, pues la evaluación es elemento central de toda la educación. Las facultades de derecho, desde sus inicios con una clara impronta clerical, se dedicaron a formar abogados repitiendo los códigos disciplinadamente. La enseñanza tradicionalmente ha consistido en revisar las doctrinas, los códigos y la jurisprudencia, y la evaluación se centraba en repetir eso (Bocanegra, 2012; Arango, 2013; Vásquez, 2013).

Sin embargo, es de esperar que ello haya cambiado, para no hacer eco de las palabras de Monge (2015, p.3):

Muchos jóvenes rechazan algunos cursos, porque las actividades que llevan a cabo los docentes les resultan adormecedoras o estresantes. En una vida como la de ellos, que marcha intensa y vibrante a ritmo de las nuevas tecnologías, llegar al aula donde el método del profesor es lento e imperturbable, puede resultar un aburrido viaje al pasado. Esa es una lamentable realidad que se vive en un sistema en que se privilegian virtudes pasivas: obediencia, sumisión, memoria,

puntualidad y castiga virtudes activas: creatividad, riesgo, crítica, imaginación, intuición.

4. OBJETIVOS

4.1. GENERAL

Comprender la forma cómo se está llevando a cabo la evaluación de aprendizajes en los programas de derecho de la ciudad de Medellín, de modo que pueda identificarse aquello que ha cambiado y lo que ha permanecido durante los últimos 10 años, en esta acción pedagógica^[Ins3].

4.2. ESPECÍFICOS

- Describir la forma como tradicionalmente se han evaluado los aprendizajes en los programas o facultades de derecho.
- Identificar los principales cambios que han implementado las facultades o programas de derecho de la ciudad de Medellín en la evaluación de los aprendizajes.
- Identificar los elementos recurrentes en el tiempo y que perduran en las facultades de derecho de la ciudad de Medellín en la evaluación de los aprendizajes.

5. METODOLOGÍA.

Como lo afirmamos en nuestra propuesta, plantear la metodología específica desde la cual se espera resolver la pregunta de investigación, es un asunto ligado directamente con la idea de ciencia e investigación que se tiene. Como señala Pérez Serrano (1994), diseñar una estrategia metodológica sin un modelo epistemológico previo nos llevaría a una interpretación y análisis de los datos bastante dudoso y muy seguramente impreciso. Por tanto, nos recuerda esta autora, la metodología está precedida por el paradigma epistemológico que el investigador comparta y le parezca más adecuado.

Al respecto, en miras de abordar el trabajo desde una perspectiva que rompiera con la clásica discusión *cualitativo VS. cuantitativo*, este trabajo estuvo más acorde con la perspectiva epistemológica de J. Habermas (1982, 1990), quien supone que la producción de conocimiento está unida a formas específicas de acción ligadas al trabajo y el lenguaje. Él denomina intereses rectores del conocimiento a tales acciones, y afirma que han sido de tres tipos: intereses técnicos, prácticos y emancipatorios.

No creemos, aunados a Paramo y Otalvaro (2006), a Cerdá Gutierrez (1993), Reichardt y Cook (1986), que en la investigación se trate hoy de considerar los problemas solo por el tratamiento numérico de la misma. No creemos que existan investigaciones puras; todo proceso investigativo esta cruzado por el triedro de intereses de que habla Habermas (1982). Como lo afirman Páramo y Otálvaro (2006, p. 4)

[...] Todos los datos cuantitativos se basan en juicios cualitativos y cualquier dato cualitativo puede describirse y manipularse matemáticamente. La información cualitativa puede convertirse además en cuantitativa y al hacerlo mejoramos el análisis de la información. Los dos tipos de técnicas se necesitan mutuamente en la mayoría de las veces, aunque también se reconoce que las técnicas cualitativas son apropiadas para responder ciertas preguntas y las cuantitativas para otras. Por otra parte, la interpretación de los datos es siempre cualitativa, así se tengan datos numéricos o estadísticos, y lo cualitativo no existe en esencia, en la medida en que la información recolectada igualmente debe ser categorizada de alguna manera para su interpretación y, allí, la separación entre hechos y juicios valorativos resulta un artificio simplista ().

Como podrá notarse, no hay manera de evadir ambas perspectivas. Todo proceso investigativo, como acto reflexivo, conlleva necesariamente a tener en cuenta datos susceptibles de ser cuantificados, o detenernos en interpretaciones donde sale a relucir todo el potencial valórico de un sujeto y su cultura.

Reichardt y Cook (1986) son de la idea que ya es momento de dejar de poner muros entre los métodos, y en vez de ello poner puentes. Etiquetar estos métodos como cualitativos o cuantitativos solo trae polarizaciones, que siempre caen en ortodoxismos. Así, según ellos, el verdadero problema es cómo adaptar los métodos a los distintos eventos problemáticos que el científico va abordando.

Tal perspectiva nos permitió entender la ciencia y, por ende, la actividad investigativa, de manera más amplia que la defendida por el modelo clásico en que hemos sido formados los abogados: el positivismo. Pero sobre todo, nos permitió comprender que una misma investigación contiene en su interior acciones propias de cada uno de los intereses de que habla Habermas: técnicos, prácticos y emancipatorios, aun cuando toda ella esté guiada principalmente por uno.

En ese sentido, si una investigación tiene como propósito fundamental dar cuenta de problemas que requieran la precisión, necesariamente estaremos en el campo del interés técnico: son problemas susceptibles de ser abordados por las disciplinas que hemos dado en llamar naturales o, en términos de Habermas, empírico-analíticas; pero si el problema está más relacionado con la comprensión de elementos propios de una cultura, problemas relativos a la comunicación e *interpretación* de esos asuntos, entonces estamos en el terreno del interés práctico, pues se trata de asuntos de la vida cotidiana de una comunidad, y las disciplinas que se permiten abordarlos son las histórico-hermenéuticas. Pero si el problema está más relacionado con un *poder* que subyuga a una comunidad, estamos en el interés emancipatorio, pues buscará esa investigación desde sus reflexiones y resultados quebrar ese poder y emancipar a la población objeto de estudio. Estamos aquí en el terreno de las ciencias sociales.

Realizada esta claridad epistemológica, la elección de enfoque nos resultó relativamente sencilla: nuestra investigación está dirigida por el interés práctico, pues es nuestro propósito comprender esa acción cultural que hacemos los docentes: evaluar a nuestros estudiantes. Se hizo evidente que lo que queríamos era develar, desde el discurso del abogado-maestro universitario, qué hay detrás de

su práctica evaluativa, qué ha cambiado en los últimos 10 años, qué conserva y por qué.

Esta investigación debía entonces, indiscutiblemente, asumir la hermenéutica como método, dada la intención de interpretar y comprender las prácticas evaluativas que desarrollan los abogados-docentes de las facultades de derecho de la ciudad de Medellín. Se debió interpretar su discurso sobre la evaluación, los exámenes que hacían y lo que nos contaron sus estudiantes, para poder acercarnos a una comprensión global del problema.

Ello implicó reconocer que, cuando el investigador se introduce en el mundo de la interpretación, las teorías y las descripciones sólo son el medio para la comprensión, acto subjetivo que se produce porque se comparte un mismo mundo simbólico. La comprensión llega por medio de una superposición de vivencias propias de cada una de las partes. Así, lo que como investigadores hicimos fue una “retraducción” de las vivencias de los entrevistados, a partir de nuestro mundo simbólico, e intentamos con ello atrapar las del otro. Pero siguiendo a Cárcamo, (2005), tuvimos cuidado de no quedarnos en la física de la palabra y traspasamos las fronteras contenidas en la enunciación. Esto lo pudimos hacer porque reconocimos la importancia de las pre-comprensiones que nos da el mundo contextual en el cual nos desenvolvemos (Gadamer, 1999). Es con esas ideas previas que teníamos y que fueron construidas en el mundo compartido por la cultura, con las que enfrentamos la información que nos daban los docentes. Sin esas pre-comprensiones, no podríamos interpretar nada ni llegar a comprensiones nuevas.

Desde esta perspectiva, como investigadores nos vimos abocados a preguntarnos por el proceso de producción de las ideas que el docente tenía sobre la evaluación, asunto que implicaba en el acto detenernos en nuestro propio mundo de ideas, en nuestro propio horizonte, pues el entendimiento al que llegamos es *nuestro entendimiento*. Como lo afirma Echeverría (1997, p. 220), "La tarea metodológica del intérprete, por lo tanto, no consiste en sumergirse completamente

en su objeto, sino en encontrar maneras viables de interacción entre su propio horizonte y aquel del cual el texto es portador".

Apostarle a este tipo de enfoques para la comprensión de problemáticas pedagógicas, nos llevó al reconocimiento de las grandes limitaciones que tenemos como investigadores cuando intentamos dar cuenta de nuestras realidades: reconocemos limitaciones cognitivas, técnicas y valorativas, cruzadas todas ellas por nuestra propia historia. Esto tiene como consecuencia que por mucho que intentemos comprender cabal y completamente el discurso de nuestros docentes, ello no es posible. En palabras de Coreth (1979:103): "hay que considerar que nosotros con más razón no podemos jamás alcanzar por reconstrucción o realizar más tarde adecuadamente la plenitud concreta del mundo de comprensión de otro hombre o de otra época histórica".

Con ello queremos afirmar abiertamente que los resultados de nuestra investigación no pueden ser considerados verdaderos, en el sentido que el término tiene en las ciencias naturales. Este ejercicio hermenéutico es tan solo una de las posibles rutas interpretativas que puede tener esta problemática. El análisis de la palabra del docente que se desprenda de esta investigación, las comprensiones a las que pudimos llegar, son sólo un acercamiento desde nuestro mundo simbólico, a su mundo simbólico, que tienen validez porque luego de expresarle nuestras percepciones, el docente sintió que le estaban diciendo algo de su mundo.

Para la realización de nuestro ejercicio hermenéutico, optamos por seguir las recomendaciones de Baeza (2002): lograr un conocimiento bastante global del contexto en el cual es producido el discurso sometido a análisis; considerar la frase o la oración como unidad de análisis en el corpus; trabajar analíticamente apoyándonos en la malla temática y sus codificaciones respectivas; trabajar analíticamente el conjunto de las entrevistas, desde las perspectivas de las personas sometidas a entrevista; trabajar analíticamente por temas, desde la perspectiva de los entrevistados; establecer un primer nivel de síntesis en el análisis de contenido, y luego un segundo que nos permitió depurar las categorías;

posteriormente establecimos unas conclusiones siguiendo la estrategia de análisis de contenidos vertical (Piñuel, 2002).

Como técnica de investigación utilizamos la entrevista a profundidad que, según es conocido, permite documentar la perspectiva del entrevistado sobre el tema. Desde esta técnica pudimos desplegar los temas que considerábamos tenían más relevancia para nosotros, así como abordar de manera pronta elementos emergentes que fueron decisivos para la comprensión. Las entrevistas se realizaron de forma individual, y podemos asegurar que si bien los entrevistados se sentían un poco “*evaluados*”, la calidez que fluyó en las conversaciones permitió que entendieran que este era un ejercicio comprensivo que puede aportar mucho a nuestro oficio de docentes universitarios.

Para poder tener más claridad sobre lo afirmado por los docentes, decidimos a su vez trabajar desde la técnica del grupo focal con estudiantes, para luego triangular la información. Siguiendo las recomendaciones de Gibb (1997) propiciamos de la mejor manera posible las condiciones para que brotaran ideas, actitudes y sentimientos en los participantes, todo ello en un clima de respeto. Al respecto, si bien la intención era hacer un grupo focal por universidad, diversos factores impidieron ello, dando como resultado solo tres sesiones en tres instituciones distintas.

Es de anotar que no hubo instrumentos específicos de recolección de la información, pues los cuestionarios planteados en el proyecto fueron perdiendo su validez a medida que hacíamos el trabajo. Hicimos un plan de preguntas para las entrevistas, pero no era un cuestionario.

En lo que toca con nuestra población, calculamos a 2014, desde datos aportados por las instituciones, un número aproximado de 650 docentes en los 20 programas activos de Derecho de la ciudad de Medellín. De allí que la propuesta en ese momento fuera de 5 programas, y un promedio de 4 docentes por programas. Sin embargo, por algunos inconvenientes, el número total de docentes fue de 9, tal

y como mostraremos en tablas posteriores. Y desde la propuesta del grupo focal, hicimos solo tres reuniones en el mismo número de programas.

En torno al elemento *ético* debemos afirmar que en todo tipo de investigación humano-social surgen una serie de presupuestos que propenden por salvaguardar la integridad física y moral de los intervinientes en ella. Tales consideraciones se convierten en reflexiones éticas que pueden sintetizarse en principios que buscan regular las acciones de los investigadores. Si bien no se trata de construir códigos, sí tiene que ponerse límites a muchas de las intenciones que a veces se postulan los científicos. En este sentido, consideramos, a partir de Emanuel (1999) que como primero se debe, siguiendo los presupuestos de la ética comunicativa (Habermas 1975, 1987), reconocer a ese otro como un interlocutor válido, reconocerle su subjetividad, y ser conscientes que la información que proporciona es su versión. Por tanto, se reconoce que las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios, y todos los elementos de la cultura impregnarán su discurso, asunto que no puede darnos la autoridad para desconocer lo que dicen. Ello implica construir el conocimiento mientras se acoge la complejidad, la ambigüedad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio, lo emocional-afectivo, entre otras condiciones propias de la subjetividad (Emanuel, 1999). Es un intento franco por no comprender a los sujetos y comunidades investigados, solo como cosas que nos darán información.

Por otro lado, si partimos del presupuesto que no se investiga para que todo continúe igual, es de suponer que este tipo de investigaciones deben plantear mejoras en las condiciones de vida de la población estudiada, o que de alguna manera produzca un tipo de conocimiento que pueda abrir oportunidades de superación o solución al problema abordado, aunque no sea en forma inmediata.

En el mismo sentido, es ético en una investigación de este tipo desplegar todos los elementos teóricos y metodológicos para producir un saber confiable, un conocimiento científico. Como lo anota Emanuel (1999), la mala ciencia no es ética. Ello nos lleva a afirmar que la selección de los sujetos de la muestra debe ser hecha por medios equitativos, que hay que informarles de qué se trata y que si están de acuerdo, firmen un consentimiento. En nuestro caso, es pertinente aclarar que todos

estuvieron dispuestos a la conversación, la entrevista, sin considerar necesario firmar este documento.

Y por último, es ético que las investigaciones sean revisadas, evaluadas por equipos de expertos que puedan hacer recomendaciones para cualificar el proceso de producción de saber fiable.

6. Resultados y/o hallazgos.

Es muy buen profesor y se le nota que sabe muy bien su materia, pues explica claro... Pero siempre perdemos los exámenes...He escuchado que toda la vida ha sido así...muy pocos le ganan...yo no sé de dónde saca esas preguntas, pero no se entienden nada.

E.8. (Estudiante entrevistado).

El ejercicio conversacional con los docentes nos permitió tener una panorámica amplia del trabajo que se está llevando a cabo en las facultades de derecho de la ciudad de Medellín. Tantas conversaciones, tantos datos, permitió recolectar toda una montaña de información, en la que todo parecía importante para cualificar nuestro proceso como docentes, dada la escasa formación pedagógica que como profesionales del derecho tenemos. ¡Tanto esperábamos encontrar, que cientos de categorías saltaban a nuestro entendimiento como las propias de nuestros hallazgos! Pero el ejercicio hermenéutico nos obligaba a centrarnos en ciertos aspectos y, con gran esfuerzo, acordamos que fueron cuatro (4) los hallazgos que emergieron en nuestra pesquisa:

6.1. La forma de evaluar en las facultades de derecho tradicionalmente ha estado inspirada en el modelo clásico de educación.

Si hubo un aspecto que corroboraron los 9 docentes entrevistados², es que ellos fueron evaluados desde un modelo eminentemente tradicional. Sus maestros los ponían a repetir los códigos y las doctrinas en las evaluaciones orales, y en las evaluaciones escritas las preguntas casi siempre eran en forma de test con una única respuesta correcta. Como lo afirma Gómez (2006, p.12):

Fuimos herederos universales de la escuela exegética francesa, y aún lo somos. Exegéticamente estudiaron derecho nuestros mayores y exegéticamente nos lo enseñaron a nosotros, y como jueces y abogados no hemos podido menos que aplicarlo y pedirlo exegéticamente.

Si bien en este aspecto no hay nada novedoso pues toda la literatura revisada confirma tal asunto, sí salieron a relucir elementos anexos a ello que son bastante dicientes y que podrían significar mucho para posteriores investigaciones. Por ejemplo, 8 de los entrevistados consideran que parte de la buena formación que ellos tuvieron como estudiantes y que les permitió ser hoy “buenos abogados” se debe a esa exigencia de sus maestros. Si bien expresan abiertamente que la memoria no es lo que debe prevalecer en la formación del abogado, se nota una gran simpatía y mucho reconocimiento por esos maestros que “*sí exigían*”. “*En esa época sí se estudiaba*”, afirma uno de los docentes entrevistados (P6) y en gran medida hace eco a lo que piensan todos los demás. Es como si “estudiar” fuera sinónimo de memorizar. El asunto es paradójico en la medida que reconocen hoy que esa no debe ser la formación del estudiante y futuro abogado, pero que con ellos estuvo bien, e incluso que les forjó la disciplina.

Todos sacaron a relucir nombres y anécdotas del docente que “*más duro*” les dio, y, a pesar de lo que los hicieron sufrir, en la gran mayoría se notó una admiración por esos docentes. Pero aún más, todos reconocen que eran excelentes maestros, aunque no les ganaran las evaluaciones, y sus preguntas siempre

² En lo que sigue, cuando citemos a un profesor, lo haremos con la sigla P seguida de un número, para diferenciarlos.

llevaran “*cascaritas*”³. Incluso dos admiten abiertamente que si bien ese docente les hizo repetir la asignatura y saben que la mayoría de sus compañeros de curso les pasó lo mismo, y que tradicionalmente a ese maestro solo le ganaban pocos estudiantes, era un excelente maestro.

Ello nos da pie para pensar que hay en estos docentes entrevistados, como en la mayoría de sus compañeros, una cierta separación entre la evaluación y sus resultados, y la idea de un buen maestro. Notamos que para nuestros entrevistados no importa, cuando piensan en sus docentes, que evaluaran mal, que sus alumnos les perdieran los exámenes, que no establecieran actividades retro-alimentadoras. *Ellos eran buenos docentes*. Así que un buen docente se mide por otros asuntos, intuimos que por el conocimiento técnico que tenían de la asignatura, no por la forma de evaluar.

Sin embargo, cuando les instamos a que reflexionaran si ellos son así y hacen tales acciones, todos lo negaron. “Los tiempos han cambiado” (P2), dijeron algunos, y “las exigencias de hoy son otras” (P1); además que hoy “no nos permiten que pierdan muchos estudiantes y debemos establecer acciones de refuerzos para que la mayoría ganen” (P2). Comentarios que aun hacen más sospechosa la relación comentada anteriormente.

6.2. La noción de “*evaluación de aprendizajes*” de los docentes de las facultades de derecho: entre la noción clásica y la activa.

Como se pudo notar por la perspectiva desde la que planteamos el marco teórico de nuestra investigación, la evaluación puede comprenderse a partir de la forma como entendemos la educación. Así, los modelos educativos llevan anejos sus modelos de evaluación. En este sentido, nuestro principal hallazgo al respecto es que los docentes no tienen una perspectiva pura de la evaluación. Es más, en

³ Se denomina *cascarita* a las trampas que los docentes ponen en las preguntas para hacer equivocar a los estudiantes.

once de los doce entrevistados no se notó un manejo de la teoría que planteamos en este trabajo, por lo que tuvimos que entresacar de sus explicaciones sobre la forma de evaluar, las concepciones en las que, sin saberlo, estaban inscritos. Ello permite deducir que definitivamente el lenguaje de la educación, pedagógico y didáctico, no es muy común al abogado docente de estos programas.

De esta manera, somos conscientes de la estrechez de intentar meterlos en un modelo teórico, pero nos pareció que a pesar de ello es válido intentar obtener datos desde aquí, de modo que podamos acercarnos a la comprensión de nuestro fenómeno estudiado. Hecha esta aclaración, podemos afirmar que todos los docentes entrevistados tienen una mezcla de la noción tradicional de la evaluación, con la activa. En primera instancia, porque todos piensan la evaluación en razón de la planeación por objetivos: sus microcurrículos son pensados desde este modelo. Fue frecuente que expresaran que *“el estudiante sabe, conoce un tema, porque ya alcanzó los objetivos”* (P6), *“lo que uno evalúa son los objetivos propuestos en el plan de trabajo”* (P8), *“si sabe los objetivos, no tiene por qué perder el curso”* (P9), y expresiones similares. A su vez, como lo recomendaba Tayler (1998), el *examen*, escrito u oral, es considerado la forma por excelencia de evaluar: el 100% hacen exámenes escritos donde lo más común son preguntas cerradas con una sola respuesta. Pero más claro aún: todos dejan entrever que si bien no exigen ya al estudiante a repetir los códigos, lo que se evalúa es lo afirmado por los docentes o los doctrinantes.

Al respecto, fue dicente la reiterada afirmación de que ellos, por su experiencia, ya enseñaban *“lo que era”, “lo que el estudiante necesita”, “lo real”*. Afirmaciones que revelan una concepción de validez bastante polémica: lo que es válido y, por tanto, verdadero, ya ellos lo saben. Así, lo que llevan a los estudiantes son verdades, no dudas. Por tanto, la evaluación no conduce al cuestionamiento de saberes, sino a la reproducción de los mismos.

En el mismo sentido, tales anotaciones llevan en su seno una teoría transmisionista del conocimiento: el conocimiento se transmite de docente, o texto, al estudiante. No hubo un ligero asomo de percibir al estudiante como constructor

de conocimientos y sujeto activo de su aprendizaje. La evaluación reproduciría así el modelo clásico de educación.

Ahora bien, desde el mismo modelo de las facultades se promueve una calificación sumativa y se exigen porcentajes y tiempos rígidos para que el estudiante alcance sus objetivos o logros, o desarrolle sus competencias. Ello casi que obliga a los docentes a no cambiar las notas que los estudiantes alcanzaron en un examen, pues no hay mucho tiempo para “refuerzos”. Solo un docente afirmó que a los que pierden les da otra oportunidad para hacer el examen de nuevo, pero extra-clase.

En lo que tiene que ver con los presupuestos de una educación activa y una evaluación del mismo tipo, la característica más común que se dejó notar es la que tiene que ver con la elaboración de talleres en el aula de clase. Los docentes afirman que la elaboración de cuestionarios para resolver preguntas en clase, es muy común y la usan frecuentemente. La mitad afirmó abiertamente que una buena estrategia de aprendizaje era hacer extensos cuestionarios, y de allí sacar preguntas para los exámenes, pues los estudiantes ya la han reflexionado. Como podrá notarse, es una forma muy estrecha de pensar la evaluación y la posición activa del estudiante.

A su vez, todos han empleado las consultas de temas y exposiciones de los estudiantes, como forma de alcanzar los objetivos de conocimiento. Consideran que el estudiante que expone un tema desarrolla muchas habilidades propias del abogado. Así, si bien esta es una posibilidad de la educación activa, es fácil reconocer que dado el alto número de estudiantes que tienen los cursos, no todos los estudiantes podrán desarrollar esta actividad, y si lo logran, no será con el tiempo suficiente para desarrollar algunas habilidades desde allí.

La lectura de documentos, sentencias, códigos y manuales son también utilizadas como actividades extra-clase, de modo que podría pensarse en una concepción activa de la educación, pero la manera como la evalúan en el aula desdibuja bastante esta posibilidad, pues por lo afirmado por ellos llevan preguntas

precisas extractadas de estos materiales y que los estudiantes deben responder tal y como lo dicen los textos.

Por otro lado, es de anotar que solo un docente se aproximó bastante bien a lo que pareciera una evaluación de corte cognitivo, pues lo que lleva al aula son casos jurídicos específicos que los estudiantes deben abordar desde las teorías que son propias del curso. Este docente afirma que un “abogado lo que hace es resolver casos”, por lo que una clase de derecho debe ser eso: abordar casos específicos para que los estudiantes “aprendan lo que debe ser” (P1). Esta última afirmación podría hacernos pensar que si bien la solución de problemas como didáctica y la respuesta activa del estudiante por buscar respuestas son propias del modelo cognitivo, el docente aún conserva una noción de validez muy fuerte que lo aproxima mucho al modelo tradicional.

La utilización de instrumentos tecnológicos como televisores, video beam, y proyectar películas o diapositivas, lo consideran como propio de la enseñanza de hoy, y recurso fundamental para el aprendizaje. Todos reportaron haber proyectado diapositivas para “hacer la clase más amena”.

6.3. Cambios que han implementado los programas de derecho de la ciudad de Medellín en la evaluación de los aprendizajes

Por lo tanto, los cambios deben llegar hasta las formas evaluativas, mediante el uso de ejercicios prácticos, la presentación de casos que exijan análisis, resolución de conflictos y asunción de posiciones argumentadas. Las transformaciones en los sistemas de evaluación requieren de docentes capacitados en las estrategias acordes a la idea renovada de educación, al currículo por competencias, a las pedagogías transformadas y específicamente en las actuales propuestas de evaluación. Estos en mi criterio, son algunos de los retos que se plantean a los programas de Derecho y que debemos enfrentar desde ya.

Isabel Goyes Moreno (2012, p.145)

Toda la bibliografía actual revisada afirma que la evaluación es procesual, cualitativa, no memorística y que apunta a que el estudiante sea consciente de su propio aprendizaje. A su vez, recomienda la posibilidad de la retroalimentación, es decir, del “refuerzo” cuando el estudiante pierde una nota, lo que debería suponer un reconocimiento del error como posibilidad del aprendizaje (Salcedo, 2010). Sin embargo, cuando se entrevista a los docentes, si bien reconocen todos estos aspectos, que como se notará son novedosos para una concepción tradicional de la evaluación, son de la idea que no pueden evaluar teniendo en cuenta todo ello, dado que varios aspectos lo impiden.

Primero, porque en última instancia lo que exige la institución como evaluación es una cantidad, un número. Lo que le revisan los directivos de los programas a los docentes es que hayan puesto una nota numérica en el formato sistematizado que tiene el programa. En los términos de algunos docentes, casi que no importa cómo obtuvieron el número, lo importante es que esté consignado allí.

Segundo, porque todas las facultades objeto de estudio manejan grupos que sobrepasan los 30 estudiantes, y algunos programas exceden ello en grado sumo, por lo que los docentes consideran difícil estar haciendo actividades de retroalimentación a todos aquellos que pierden exámenes o que no hacen los talleres de aulas o las consultas exigidas. “No podríamos hacer nada más”, afirma abiertamente un profesor. “Si me detengo a reforzar cada estudiante que pierde alguna actividad, no podría preparar clases y calificar talleres y exámenes, y presentar informes de investigación o de actividades administrativas” (P3), comenta otro. A su vez, consideran que un tipo de evaluación dirigida a desarrollar las competencias comunicativas, específicamente las escriturales, es imposible con el alto número de estudiantes por curso: “Las evaluaciones tipo ensayo son una excelente propuesta, pero me exigiría dos tiempos completos leer esos trabajos a doscientos estudiantes, y esa sería solo una de las tantas evaluaciones que debo realizarles”, afirma un docente (P4). Y lo mismo dicen de las evaluaciones orales: “un buen examen oral exige que uno se quede entre preguntas y respuestas con

cada estudiante, no menos de 20 minutos...se imagina cuántas clases se requieren para evaluar bien a 30 y tantos estudiantes..." (P5).

Tercero, porque pudo apreciarse que 7 de los 9 docentes entrevistados privilegian el examen escrito como acción evaluativa por excelencia. Afirman que a este tipo de actividad le dan un porcentaje mayor, que otras actividades. Quien gana el examen, es el que sabe, "con los talleres grupales en el curso, se camuflan muchos estudiantes que no hacen nada...el examen revelará si sabe o no" (P9).

Por otro lado, es necesario afirmar también que solo uno de los programas de derecho en mención tiene una oficina institucional dedicada a la observación y seguimiento del tema evaluativo, que planifica y ejecuta actividades pedagógicas sobre el tema de la evaluación con los docentes. El resto de los docentes de otros programas aseguran no haber recibido capacitaciones específicas sobre este tema, aunque reconocen que sí las ha habido de asuntos curriculares, didácticos, y teoría pedagógica. De ello podría desprenderse la suposición de que para estos programas, el tema de la evaluación no amerita un seguimiento especial, y que la formación específica en el tema no es fundamental para la buena marcha del docente.

De lo anterior podríamos concluir que en este aspecto, no hay avances notorios ni cambios significativos en el tema de la evaluación en los programas de derecho de la ciudad de Medellín.

A pesar de lo anteriormente planteado, no podemos dejar de reconocer que en el ambiente de estos programas, y sobre todo por el tema de la *Acreditación* de los programas, es notoria la idea de la innovación en todas sus facetas. Hay exigencias por parte de directivos y pares académicos del CNA, de propuestas novedosas en el proceso enseñanza-aprendizaje en los programas de derecho. Los docentes entrevistados, y específicamente en lo que se trata de la evaluación, no las implementan, pero reportaron saber de compañeros que evalúan solo desde una sola actividad durante todo el semestre: por ejemplo, en la asignatura de *Derecho Comercial*, se trata de que los estudiantes bajo la asesoría y acompañamiento del

docente, lleven a cabo todos los pasos requeridos para montar una empresa. El estudiante que paso a paso muestre que hizo todo, logrará ganar la asignatura (P5).

Lo mismo comentan algunos del área de penal: solo evalúan desde casos ya fallados, y la clase no es más que el estudio de esos casos. Desde allí se aprende toda la teoría y la práctica requerida para pensar como penalista.

6.4. Elementos que perduran en las facultades de derecho de la ciudad de Medellín cuando se realiza la evaluación de los aprendizajes.

Las entrevistas dejaron bien claro que los docentes sienten la necesidad de mantener incólumes algunos de los métodos o instrumentos de la evaluación tradicional o clásica, que realizaron en su momento sus maestros, y que realizan también ellos. Refieren en concreto a aquellos métodos que en su sentir permiten en una Facultad de Derecho, alcanzar algunas competencias necesarias para cualquier abogado. Entre ellos tenemos las evaluaciones orales, que brindan la posibilidad de que los estudiantes se enfrenten a públicos o escenarios, que puedan reflexionar en voz alta y argumentar asuntos jurídicos, denotando claridad y fluidez y cuidando meticulosamente el volumen de la entonación, su postura y expresión corporal, la utilización de un buen vocabulario jurídico y sus conclusiones. Sobre todo hoy, afirman los docentes, si se entiende que transitamos por los estrados judiciales por la era de la oralidad en todos los procedimientos.

El trabajo en el aula con problemas reales sigue siendo básico para la enseñanza, por lo que la evaluación implica muy frecuentemente describir casos de este tipo que los estudiantes deben abordar y llegar a soluciones jurídicas. Es interesante que muchas veces los estudiantes se llevan los casos a sus casas y vienen a las clases a debatir sus visiones, como es frecuente que la evaluación del día sea efectivamente un caso real.

Abordar problemas reales conlleva una postura activa y participativa de los estudiantes. Teniendo en cuenta una experiencia se diseña y plantean casos o

asuntos del diario vivir para su resolución. El docente orienta y está pendiente del estudiante en el abordaje del asunto, pero su participación o papel en el proceso evaluativo no puede ser protagónico en la resolución del problema, únicamente, colabora para ayudar a resolver obstáculos que impidan que el alumno avance o tenga un pleno entendimiento de la actividad que está realizando. Lo importante de esta estrategia es ir más allá del aprendizaje teórico para llevarlo a la práctica, permitiendo que el alumno se familiarice con el contexto en el cual se desempeñará en algún momento como profesional. El estudiante aprende a desempeñarse frente a situaciones en las que se verá implicado permanentemente, pero además, debe ir adquiriendo habilidades que en su momento lo acerquen a una mayor asertividad en su desarrollo profesional, en razón a que estará aplicando lo que teóricamente aprendió, y entonces, ante situaciones similares, recordará con mayor facilidad aquello que le sirvió para resolver una situación difícil o compleja de su proceso evaluativo.

Sin proponérselo y sin saber teóricamente qué es ello, están aquí los docentes incursionando en el aprendizaje basado en problemas-ABP-. “Como ocurre en la vida real, los problemas son poco estructurados y se parte de la información necesaria para abordarlos en forma interdisciplinaria” (P8). Se les presta colaboración por parte del docente, pero el estudiante pone en práctica sus conocimientos previos a partir del análisis y sale a la búsqueda de la solución al problema. Desde otra mirada podríamos afirmar también, que se trata de la metodología de enseñanza del estudio de casos: se elige un caso para estudiar un tema, y luego se evalúa con uno parecido. No es más que el estudio de situaciones jurídicas que propicien el desarrollo de habilidades que permitan establecer o construir la ratio iuris (razón jurídica) utilizada para la resolución de esos casos.

Igualmente, debe conservarse el estudio y la evaluación de la jurisprudencia: a través de la lectura crítica, el análisis y la reflexión de sentencias, es posible desentrañar o descubrir el razonamiento lógico-jurídico utilizado por el juzgador para la resolución de casos en particular. Por medio de la jurisprudencia se podrá determinar o hallar el pensamiento reflexivo y analítico de los juzgadores en la

resolución de conflictos concretos, ante la problemática que representa la ausencia de la ley o la necesidad de interpretación de la misma, lo cual amerita una postura ecuánime y equitativa del juzgador, entendida ella, es decir la jurisprudencia, como aquella actividad mental que ayuda a tomar decisiones correctas y que resulta ser idónea para elegir la mejor opción en cuanto a resolución de problemas que presente una alternativa de elección. El estudio de la jurisprudencia ubicará al estudiante en cada caso particular y se apoyará en la postura que adoptó el juzgador para resolver en un sentido específico el asunto concreto, apropiándose entonces del razonamiento lógico-jurídico utilizado por el juzgador.^[A4] Así pues, usarla y evaluar desde ella a los estudiantes, es una acción pedagógica que permite el desarrollo de las competencias específicas del futuro abogado.^[ns5]

7. Cuadro de resultados de generación de conocimiento.

CUADRO 1. Generación de nuevo conocimiento

OBJETIVOS (Del proyecto aprobado)	RESULTADO ESPERADO (2) (Según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO (3)	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (4)
Analizar lo que puede entenderse teóricamente por “ <i>evaluación de aprendizajes</i> ”.	Revisión teórica de lo que se ha entendido en el ámbito educativo por “ <i>evaluación de aprendizajes</i> ”, específicamente desde tres momentos de la educación.	Se revisaron las perspectivas clásicas o tradicionales, activas y cognitivas de la educación, y sobre ello se describió la forma cómo entienden la evaluación de los aprendizajes.	Recorrido elaborado en el marco teórico o referencial del trabajo presentado
Describir la forma como tradicionalmente se han evaluado los aprendizajes en los programas o facultades de derecho.	Narraciones docentes que dieran cuenta de cómo habían sido evaluados ellos y cómo lo están haciendo hoy.	Se encontró que preponderantemente sus modelos evaluativos obedecen a concepciones clásicas y que en algunos momentos incursionan en la activa.	El tipo de pregunta más frecuente sigue siendo la de única respuesta. Las respuestas precisas y en la mayoría de los casos tal como la dicen ello o el texto, son las más frecuentes.
Identificar los principales cambios que han implementado las facultades o programas de derecho de la ciudad de Medellín en la evaluación de los aprendizajes.	Se esperaba que las facultades de derecho llevaran a buen término lo que afirman en sus PEP y hubieran acordado con sus docentes que la evaluación fuese como en esos documentos rectores.	Son nulos los cambios identificados en la acción evaluativa de los docentes: las exigencias del PEP dicen una cosa, y ellos evalúan de otra manera	La evaluación tal y como se lleva a cabo en tales programas sigue siendo muy tradicional
Identificar los elementos recurrentes en el tiempo y que perduran en las facultades de derecho de la ciudad de Medellín en la evaluación de los aprendizajes.	Se esperaba que todo fuese muy nuevo, y que se tuviera en las facultades sistemas evaluativos cualitativos, cognitivo-constructivistas.	Hay elementos que perduran en el tiempo, y que los docentes ven como básicos para el aprendizaje del asunto jurídico. Hay que enseñar y evaluar desde casos reales, hay que evaluar de manera oral.	En todos los cursos está contemplada la evaluación oral.

Cuadro 2: resultados para el fortalecimiento de la capacidad científica

RESULTADO ESPERADO (Según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (1)
Publicar texto sobre la forma cómo se está llevando a cabo la evaluación de aprendizajes en los programas de derecho de la ciudad de Medellín.	Monografía que da cuenta de la forma cómo se está llevando a cabo la evaluación de aprendizajes en los programas de derecho de la ciudad de Medellín	Texto monográfico publicable.

CUADRO 3: Apropriación social del conocimiento

RESULTADO ESPERADO (Según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (1)
Conferencias sobre la temática.	1 conferencia	Certificación de conferencia

8. Revisión y ajuste de los impactos esperados a partir de los resultados formulados en el proyecto inicial según categorías: sociales, económicos, ambientales, etc.

IMPACTO ESPERADO	PLAZO (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	INDICADOR VERIFICABLE	SUPUESTOS
Nuevas estrategias evaluativas en las facultades de derecho, que impliquen y reconozcan el proceso de construcción del conocimiento, y que no se evalúe memorísticamente.	Mediano plazo	Supervisión de evaluaciones concretas elaboradas por los docentes de las Facultades de derecho.	Compromiso de las Directivas Universitarias.

BIBLIOGRAFÍA.

Arango, Gloria. (2013). La investigación socio jurídica como itinerario para que el derecho cruce el umbral de la esperanza. En: Memorias Congreso Internacional Tendencias de la Enseñanza e Investigación en Derecho. Ediciones Unaula.

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, México.

Baeza, M. 2002. De las metodologías cualitativas en investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Concepción: Editorial de la Universidad de Concepción. Chile

Bocanegra, Henry. (2012). Enseñanza del derecho y la formación de los abogados. En: Revista Republicana, Núm. 12, pags.323-347.

Calvo, Gloria. (2004). La Formación de Docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico. Bogotá: UNESCO/IESALC-UPN. Disponible en Internet: www.iesalc.unesco.org.ve

Camilloni, A. (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo, Buenos Aires: Editorial Paidós, pp. 76-89.

Cárcamo Vásquez, Héctor. 2005. Hermenéutica y Análisis Cualitativo. Universidad de Concepción (Chile). En Revista Cinta de Moebio N° 23. Chile.

Carena de Peláez, S. (1999). La evaluación educativa y sus potencialidades formadoras. Revista Aula de Innovación Educativa, (120), 55-68.

Casanova, M. (1995). Manual de evaluación educativa. España: Editorial Muralla.

Casanueva Sáez, Patricio. (2007). El paradigma cognitivo-constructivista. En línea, http://www.avizora.com/publicaciones/psicologia/textos/0078_evaluacion_educacional_formadora.htm

Cerdá Gutiérrez, H. 1993. ¿Superar las contradicciones entre los paradigmas cuantitativos y cualitativos en la investigación científica? Opciones Pedagógicas, N°9. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.

Coreth, E. 1972. Cuestiones Fundamentales de Hermenéutica. España: Editorial Herder.

De Souza Santos, B. (2009). Sociología jurídica crítica. Para un nuevo sentido común en el derecho. Bogotá: ILSA.

Dewey, John. (1995). Democracia y educación. Ed. Morata (Col. Raíces de la memoria). Madrid. (Primera ed. 1916)

_____. (1971). Mi credo pedagógico. Losada. Buenos Aires. (Primera ed. 1897)

Echeverría, R. (1997). El Búho de Minerva. Santiago: Ed. Dolmen.

Emanuel, E. (1999) ¿Qué Hace Que la Investigación Clínica Sea Ética? Siete Requisitos Básicos. En: Investigación en Sujetos Humanos: Experiencia Internacional. Ed. Por A. Pellegrini Filho y R. Macklin. Programa Regional de Bioética. División de Salud y Desarrollo Humano. Organización Panamericana de la Salud/Organización Mundial de la Salud. Serie Publicaciones. pp. 43-44

Espinosa, Yules. (2006). Educación jurídica a finales del siglo XX: la educación tradicional del derecho como responsable de las limitaciones de sus profesionales en la transformación social en Colombia. Rhec No. 9, pp. 163–184

Ferrer, A. T. (2008). Principios de adhesión y fines de la Liga Internacional de la Educación Nueva. Transatlántica de educación, (5), 43-48.

Flores, Carola. (2010). Evaluación de los aprendizajes en la universidad. En: Revista En Blanco y Negro. Revista Sobre docencia universitaria. Vol. 1 N°1.

Gabás, Raúl. (1981). J. Habermas: Dominio técnico y comunidad lingüística. Ariel. Barcelona.

Gadamer, H. (1999). Verdad y Método. Vol. I y II. Editorial Sígueme. Madrid.

Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Clemente, M. (2011). Diseño, desarrollo e innovación del currículum. Madrid: Ediciones Morata.

Glaserfeld, E. (2000). Despedida de la objetividad. En: Watzlawick, Paul, & Krieg, P., El ojo del observador: contribuciones al constructivismo. Barcelona, Gedisa.

Gómez, José J. (2006). Reformas del Código Civil. En: Leonardo García Jaramillo. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 2 No. 2, julio - diciembre, págs 11 – 41.

Gonzalez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. CEPES, La Habana, Cuba. En: Revista Pedagogía Universitaria, Vol. 5, N° 2.

González Pérez, T. (2007). Tendencias pedagógicas contemporáneas. Instituto de Nutrición e Higiene de los Alimentos. Cuba.

Goyes Moreno, Isabel (2012). Retos de la formación jurídica basada en competencias. En Revista Advocatus, N° 19. Unilibre, Barranquilla. p133-147

Habermas, J. (1990). Teoría y Praxis. Estudios de filosofía social. Tecnos, Madrid.

Habermas, J. (1982). Conocimiento e interés. Taurus. Madrid.

Habermas, J. (1975). Conocimiento e interés. Traducción de Guillermo Hoyos Vásquez. En: Ideas y Valores. N° 42-43-44-45. p61-76. Revista del Departamento de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional. Bogotá.

Habermas, J. (1970). La Técnica y la ciencia como ideología. En Revista Eco. N° 127. Bogotá.

Hoyos, Ana Julia. (2003) Conversar y trabajar juntos desde una propuesta didáctica reflexiva. Consideraciones sobre los currículos universitarios y paradigmas pedagógicos en el contexto de la globalización. Revista Universidad de Medellín, Número 76, pp.: 104 – 112.

López, J. (2005). Construir el currículum global. Otra enseñanza en la sociedad del conocimiento. Málaga: Ediciones Aljibe.

Mardones, J. (1998). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Fontamara, S.A. México.

Ministerio de Justicia y del Derecho (1995). El abogado en el tiempo de la gente. Realidad y prospectiva de la enseñanza del derecho en Colombia. Serie Documentos, No. 13. Bogotá.

Monge Núñez, Gonzalo. (2015). La evaluación formativa en el aprendizaje del derecho. En: revista jurídica IUS Doctrina. N° 13. Portal: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/iusdoctrina>

Morales Garnica, Paola &, Pérez-Castro, Judith. El aprendizaje basado en problemas: una estrategia para promover el aprendizaje significativo. Rev. Perspectivas docentes. N° 40. P5-16

Moreno Olivos, Tiburcio. (2007). La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho. Reencuentro, abril, 61-67.

Niño Zafra, L. Comp. (2010). Desde la perspectiva instrumental a la perspectiva crítica. Pedagogía currículo y evaluación. Bogotá: Grupo Evaluando_nos, UNAL.

Páramo, P. y Otálvaro, G. (2006). Investigación Alternativa: Por una distinción entre posturas epistemológicas y no entre métodos. En: Cinta de Moebio. Revista de epistemología de las ciencias sociales. No. 25. <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/CDM/issue/view/2345>

Perez Serrano, G. (1985). Modelos contemporáneos de evaluación. En: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid Morata.

Reichardt, Ch., Cook, T. (1986). Más allá de los métodos cualitativos versus los cuantitativos. Estudios de Psicología, N° 11, pp. 40-55.

Revelo, J. y otros. (2000). Los procesos de evaluación en la educación superior. Panel en el Seminario Internacional: Reflexiones sobre docencia universitaria. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid. Ed. La Muralla.

Salcedo, H. (2013). Una mirada compleja de la labor docente. En: *Memorias del 1º Congreso Argentino de Filosofía*. Red Filosofía Norte Grande. Tucumán, Arg. Departamento de Filosofía, Facultad de Filosofía y Letras UNT.

Salcedo, H. (2014). *Un pensamiento complejo para un derecho simple*. Ediciones Unaula. Medellín.

Salcedo, H. (2012). *Epistemología o filosofar sobre la ciencia*. Ediciones UNAULA. Medellín.

Salcedo, H. (2010). *El proceso de escolarización: un acto fallido*. Ediciones UNAULA. Medellín.

Salinas, M (2002). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Salinas, M. (1998). *Lineamientos para el proceso de evaluación en la universidad*. En: *Cuadernos pedagógicos. Evaluación y currículo*. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín.

Sánchez, A. (2005): *la relación maestro – alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria*. En: *Revista de Educación y Desarrollo*. N°4 Octubre – diciembre de 2005. México. Consultado en julio de 2008 de la World Wide Web: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=4

Santos, M. (1996): *Evaluación educativa*. Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata.

Tyler, R.W. (1998). *Principios básicos sobre curriculum*. Buenos Aires, Ed. Troquel.

Unaula. (2014). *Construcción colectiva del plan estratégico de desarrollo 2015-20*. Ediciones Unaula, Medellín.

Vásquez Santamaría, J. (2011). Aproximación a la investigación como fundamento pedagógico orientador para la revaluación del derecho como ciencia social en Colombia. En: Revista Ratio Juris. N° 12. pp. 17-43. Medellín, Universidad Autónoma Latinoamericana.

Vásquez Santamaría, J. (2013). Indisciplinar el derecho. Ediciones Unaula. Medellín.