
**SIGNIFICADOS DE LA EVALUACIÓN EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS
PROFESIONALES EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CATAMARCA –UNCa-: AVANCES EN LA CONSTRUCCIÓN TEÓRICA
DEL OBJETO DE ESTUDIO**

**SIGNIFICATION OF THE EVALUATION IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL
COMPETENCE UNCA´S LAW STUDENTS: ADVANCES IN THEORY
CONSTRUCTION UNDER STUDY**

María Isabel Acuña¹

acuna_isabel@hotmail.com

Delicia del Valle Valdez²

delixiavaldez@hotmail.com

¹ María Isabel Acuña: Licenciada En Filosofía y Magíster en Ciencias D del Lenguaje- Profesora titular concursada de la cátedra de filosofía de la carrera de abogacía de la Universidad Nacional de Catamarca.

² Delicia del Valle Valdez: Licenciada en Ciencias de la Educación- Especialista en curriculum- Profesor Adjunta a cargo de las cátedras Pedagogía y Desarrollo Curricular de la Universidad Nacional de Catamarca

RESUMEN

“La Evaluación del Rendimiento Académico en la Facultad de Derecho” de la UNCa estudia las prácticas de evaluación que se desarrollan en la institución. Aporta elementos teóricos y empíricos para una comprensión de la evaluación como: a) una dimensión significativa del proceso didáctico; b) un componente decisivo en las trayectorias educativas de los alumnos y c) un dispositivo analizador de múltiples sentidos, significados, sistemas de disposiciones, esquemas pedagógicos en estado incorporado, que se ponen en juego en la acción. Presentamos avances en la construcción teórica del objeto en relación a los siguientes ejes: a) La conceptualización de la evaluación y sus implicancias metodológicas y b) La evaluación y el desarrollo de las competencias profesionales.

Palabras claves: Prácticas docentes - Evaluación – Supuestos – Sentidos.

ABSTRACT

"The Evaluation of Academic Performance in Law School" studies UNCa's assessment practices that take place in the institution. Provides theoretical and empirical evidence to understand the evaluation as: a) a significant dimension of the learning process, b) a critical component in student's educational trajectories c) an analyzer device with multiple meanings, rules systems, schemes been incorporated into teaching, that take place. We present advances in the theoretical construction of the object in relation with following areas: a) The conceptualization of the evaluation and its methodological implications b) Evaluation and development of professional skills.

Keywords: Teaching practice - Assessment - Assumptions – Senses.

INTRODUCCIÓN

El Proyecto de Investigación “La Evaluación del Rendimiento Académico en la Facultad de Derecho” de la Universidad Nacional de Catamarca tiene por objeto de estudio las prácticas de evaluación en el nivel universitario, abordando los múltiples sentidos que ellas vehiculizan, los significados que los actores educativos les otorgan, y la articulación entre enseñanza y evaluación en el desarrollo de competencias profesionales de los alumnos de la carrera de Abogacía.

La relevancia de este trabajo radica en la posibilidad de aportar elementos teóricos y empíricos para una comprensión de la evaluación como: a) una *dimensión significativa del proceso didáctico*, en tanto enseñanza y evaluación constituyen prácticas entramadas por concepciones pedagógicas y didácticas que inciden en el desarrollo de

determinadas competencias profesionales en los estudiantes de la carrera de abogacía; b) un *componente decisivo en las trayectorias educativas* de los alumnos, en tanto la evaluación incide en el autoconcepto y en la subjetividad de quien es evaluado: se selecciona, se clasifica, se posibilita la continuidad o, por el contrario, se interrumpe la trayectoria educativa de los estudiantes y; c) un *dispositivo analizador* de múltiples sentidos, significados, sistemas de disposiciones, esquemas pedagógicos en estado incorporado que se ponen en juego en la acción y que solo pueden ser referenciados a través de las diversas prácticas evaluativas que los docentes efectivamente concretan.

Conforme a lo señalado el análisis de las prácticas evaluativas no se restringe a su dimensión técnica, puesto que en toda evaluación se juegan supuestos del orden de la justicia, la igualdad, el respeto por el Otro, la construcción de la autoridad, y el poder en el vínculo pedagógico, los cuales no suelen reflejarse solo a partir de los instrumentos que objetivan la evaluación, (régimen de evaluación, la evaluación en las programaciones didácticas de cada cátedra, instrumentos de evaluación) sino también en los supuestos que ameritan un análisis en profundidad de los sentidos y significados que se movilizan en las prácticas evaluativas.

La presente ponencia presenta los avances en la construcción teórica del objeto de estudio en relación a los siguientes ejes: a) La conceptualización de la evaluación y sus implicancias metodológicas; y b) La evaluación y el desarrollo de las competencias profesionales

DESARROLLO

TRADICIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS EN EVALUACIÓN

LA evaluación es un componente del dispositivo curricular regulado por principios ordenadores que configuran lo que Bernstein (1997), denomina *discursos regulativos* y *discursos instruccionales* de la enseñanza, los cuales establecen las reglas atinentes al orden y las relaciones en aquello que cuenta como un orden legítimo.

Los componentes de un dispositivo curricular se ensamblan estableciendo un orden legítimo en relación con la determinación del “conocimiento válido a ser transmitido” así como las reglas que regulan esa transmisión y los principios ordenadores que dan coherencia y producen un alineamiento entre sus componentes. Entre esos

componentes se destacan la enseñanza y la evaluación entendidas como *dimensiones constitutivas del dispositivo curricular*. Ambas están alineadas por los principios ordenadores del currículum, los cuales comportan definiciones filosóficas, éticas, políticas, epistemológicas, psicológicas y sociales que se traducen en clave pedagógico-didáctica. Este alineamiento entre los componentes del currículum es indispensable, “para garantizar un claro señalamiento en las actividades de todos los implicados en las tareas de enseñar y aprender [...] y sirve igualmente como fundamento para la determinación de un criterio de validez para la evaluación sin el cual ésta carecería de significado (Camilloni, 2010)

Desde esta perspectiva se entiende que las diferentes concepciones teóricas en torno a la evaluación y su metodología se inscriben en las diferentes tradiciones curriculares y didácticas que han nutrido el debate y la reflexión al interior del campo pedagógico, desde el surgimiento de la escuela hasta la actualidad. Tales tradiciones emergieron, se desarrollaron y expandieron en contextos socio históricos diferentes; dimensión histórica que no puede soslayarse tanto para resaltar la historicidad de la producción de saberes pedagógicos como para desnaturalizar ciertas concepciones y prácticas de enseñanza y evaluación aún vigentes.

El desarrollo conceptual en el campo de la evaluación se puede desagregar en dos amplias corrientes de pensamiento cada una de las cuales ha aportado profusos fundamentos y desarrollos metodológicos que se pueden identificar a través de denominaciones duales tales como: evaluación cuantitativa – evaluación cualitativa; evaluación sumativa- evaluación formativa; evaluación de procesos- evaluación de resultados; evaluación para la producción de la excelencia – evaluación para la regulación de los aprendizajes; evaluación para la selección- evaluación para la comprensión; evaluación clasificatoria - evaluación mediadora, entre otras.

Esta visión dual del fenómeno de evaluar muestra su complejidad y la vigencia del debate en torno al sentido, las funciones y las metodologías de evaluación, debate que se actualiza y sigue sin saldarse especialmente en el nivel de las prácticas. No obstante la vigencia de estos debates, los distintos enfoques coinciden en señalar que el acto de evaluar supone siempre: *valorar, dar cuenta del valor de algo para la toma de decisiones*. El objeto de la valoración, los medios e instrumentos así como las

finalidades generan las disidencias que abonan los debates en el campo de la evaluación.

EVALUACIÓN PARA LA SELECCIÓN

EN la concepción tradicional, la evaluación se enmarca en los principios ordenadores de un discurso regulativo de la enseñanza de base conductista y tecnocrático según el cual el acto de evaluar implica la medición de los aprendizajes, mediante procedimientos predominantemente cuantitativos que permiten establecer en qué cantidad existen las cosas o los atributos de las cosas medidas, para luego posicionar al sujeto de la evaluación en una escala que expresa las jerarquías de excelencia construidas por el evaluador.

En esta perspectiva la evaluación tiene dos funciones fundamentales *la selección* y *el control*. El énfasis en la función de *selección*, sea para la promoción del alumno, para la certificación, para el otorgamiento de un título, se expresa en una preponderante atención a los resultados evidenciables de los aprendizajes, esto es en dar crédito de lo que el alumno sabe.

Además de la función de selección (elegir a unos) la evaluación propicia la *clasificación del alumnado* y la *comparación* entre pares; clasificación y comparación son propias de la *evaluación normativa* que consiste en la construcción de una curva (conocida como curva de Gauss) que describe la distribución normal de los resultados. En función de esta curva son ubicados los resultados obtenidos por cada alumno, y los resultados de unos se definen comparativamente con relación a los resultados de los otros. En esta perspectiva la evaluación es retrospectiva porque se realiza al final de una secuencia de enseñanza, lo cual impide retroalimentar el proceso porque el mismo ya ocurrió.

De manera concomitante a la selección, clasificación y comparación, esta concepción evaluadora se asocia a las funciones de *control* propias de la tradición tecnocrática que predominó y aún tiene vigencia en los sistemas de enseñanza sujetos a lógicas de *control burocrático* que opacaron la función pedagógica de la evaluación. En tal sentido la evaluación se convierte en una exigencia que el docente debe cumplir para acreditar la enseñanza y sus resultados, y tomar decisiones de promoción o bien de interrupción del itinerario del alumno en el sistema graduado de educación.

La evaluación entendida como medición supone la aplicación de instrumentos para

examinar cuánto saben los alumnos con criterios de exactitud, confiabilidad y objetividad, a través de escalas de medición cuantitativas. Sin embargo el predominio de instrumentos cuantitativos de medición no garantizan los criterios antes señalados porque como señalara Albert Einstein *“no todo lo que cuenta es evaluable, ni todo lo puede evaluarse cuenta.”*

La preocupación por la confiabilidad y objetividad suele expresarse en el predominio de la evaluación formal institucionalizada como la principal fuente de información para valorar los aprendizajes de los alumnos. Estas situaciones suelen ser estandarizadas (todos los alumnos son evaluados con el mismo instrumento) desde el supuesto que todos los alumnos realizaron idénticos procesos de aprendizaje. Como evidencias de aprendizajes suelen omitirse los juicios o valoraciones espontáneos a veces implícitos, propios de la evaluación informal que el docente realiza en la cotidianidad de la experiencia educativa.

La evaluación para la selección inspirada en los principios, supuestos y concepciones antes reseñados ha sido sometida a un fuerte debate, sobre todo, con la impronta de las teorías cognitivistas del aprendizaje, las corrientes didácticas críticas, y la sociología crítica del currículum.

II.2- LA EVALUACIÓN COMO UNA OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE

El carácter procesual, dinámico y multideterminado del hecho educativo nos advierte sobre los riesgos de las simplificaciones en materia de evaluación. Cuantificar los resultados de la acción educativa con criterios de confiabilidad, exactitud, y validez no resulta una tarea sencilla frente a la complejidad del hecho educativo. No obstante, toda evaluación debe ser confiable y válida en la medida que permita obtener información pertinente y significativa respecto del objeto evaluado y obtener resultados similares en diferentes circunstancias. Siguiendo a Camilloni (2010) la validez no es una propiedad de la prueba en sí misma, se define en relación al uso que se dé a los resultados de la misma, a la multiplicidad de fuentes, al carácter continuo de la evaluación, a la coherencia entre los propósitos y contenidos de la enseñanza (representatividad y generalizabilidad de los contenidos) respecto de los contenidos comprendidos por el instrumento de evaluación.

En este sentido la medición cuantitativa no resulta ser el camino que conduzca a una valoración confiable dado que en el proceso de aprendizaje no todo es cuantificable y objetivable, y porque cuantificar realidades complejas contrasta con el criterio de fiabilidad.

A partir de estas conclusiones en el campo de la evaluación se desplazó el foco de la dimensión cuantitativa a la dimensión cualitativa y formativa. Desde que Scriven acuñó la noción de evaluación formativa los aportes de distintos autores- Perrenoud (2008) Camilloni y otros (1998, 2004) Anijovich, comp (2010)- presentan una recurrencia: la idea de contemporaneidad de la evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la finalidad de mejorar los procesos evaluados.

A través del encuadre metodológico de la **evaluación formativa** se intenta captar la complejidad del proceso de aprendizaje, los aprendizajes intencionales y no intencionales, los efectos planeados y no-planeados de la enseñanza, las condiciones que facilitan u obstaculizan los desempeños, con la finalidad de producir los reajustes necesarios y sucesivos en el desarrollo de una secuencia didáctica para alcanzar los objetivos buscados. Susana Celman señala, desde una perspectiva cognitivista,

una evaluación formativa intenta ante todo comprender el funcionamiento cognitivo del alumno frente a la tarea propuesta, los datos de interés prioritarios son los que se refieren a las representaciones que se hace el alumno de la tarea y a las estrategias o procedimientos que utiliza para llegar a un determinado resultado. Los errores son objeto de un estudio en particular en la medida en que son reveladores de la naturaleza de las representaciones o de las estrategias elaboradas por el alumno (Celman, 1998)

Perrenoud (1990) define a la evaluación realmente *formativa* como

aquella que diagnostica de modo analítico los modos de funcionamiento, las dificultades específicas, los intereses y el ritmo de cada uno. Se centra en el alumno para conocerlo y apoyarlo mejor. En este marco la evaluación supone *continuidad en la secuencia didáctica* es decir está comprendida en el proceso de enseñanza y aporta información relevante para introducir reajustes en la intervención didáctica para que el alumno supere las dificultades y/o fortalezca sus progresos. En tal sentido, evaluar es un acto complejo que comprende: a) un conjunto extenso de procedimientos didácticos; b) es de carácter multidimensional y subjetivo, c) se extiende por un tiempo prolongado y ocurre en diferentes espacios; d) involucra a todos los sujetos del acto educativo de manera interactiva (Hoffman, 2010)

En la perspectiva de la autora citada la evaluación tiene por finalidad observar, acompañar, y promover mejoras en el aprendizaje, es de carácter individual, no

comparativa y se basa en principios éticos de respeto por el otro.

Desde un marco ético- político, los procesos de evaluación tienen consecuencias morales, dejan marcas indelebles en la subjetividad, en ocasiones marcan decisiones posteriores, inciden en el autoconcepto y en las relaciones sociales tanto en las instituciones educativas como fuera de ellas. Las ideas de éxito y fracaso con la densidad semántica que estas nociones comportan, son una consecuencia directa de prácticas evaluativas que ubican en una u otra posición a los sujetos sociales. Como señala Perrenoud “La evaluación estimula las pasiones dado que estigmatiza la ignorancia de algunos para exaltar la excelencia de otros” (Perrenoud, 2008)

El análisis de las prácticas de evaluación no se restringe entonces a su centralidad en el proceso didáctico, también posibilita transparentar las implicancias éticas, sociales y psicológicas que dichas prácticas concitan. A través de la evaluación se selecciona, se clasifica, se compara, se posibilita la continuidad o, por el contrario, se interrumpe la trayectoria educativa de los estudiantes.

LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS PROFESIONALES Y SU EVALUACIÓN

El alineamiento efectivo entre enseñanza y evaluación produce un señalamiento claro de las actividades que han de desarrollar profesores y alumnos y es uno de los criterios de validez de la evaluación. Como consecuencia de ello en la evaluación el docente retoma el proceso de aprendizaje realizado por el alumno en el transcurso de la secuencia didáctica y debe considerar: los procesos u operaciones cognitivas que los alumnos desarrollaron, el modo de inferir que tales procesos se producen, las tareas o actividades que se proponen para la obtención de evidencias y las formas de establecer los grados o niveles de logro de los aprendizajes alcanzados. En tal sentido, Gvirtz señala: “el docente debe tener presente qué y cuánto va a exigir y cuáles van a ser los niveles o estándares que determinarán si un producto, un conocimiento o una habilidad se ha alcanzado. La evaluación forma parte de esta necesidad de anticipación que la actividad de enseñanza requiere” (Gvirtz & Palamidesi, 2006)

En el nivel universitario y en la perspectiva de la formación profesional lo señalado supone reflexionar la enseñanza y evaluación orientada a la formación de competencias

profesionales.

La noción de competencias **es polisémica**, admite diversos significados que configuraron modelos y enfoques teóricos divergentes en torno a su alcance y derivaciones metodológicas. Son conceptualizadas desde definiciones muy generales y ambiguas, desde las cuales se pierde la capacidad discriminativa del concepto o bien desde definiciones más precisas y restringidas que acotan su significado y limitan su comprensión. Entre las definiciones amplias se identifica la aportada por Carlos Cullen, quien las identifica como:

capacidades complejas, integradas en diversos grados, que la educación debe formar en los individuos para que puedan desempeñarse como sujetos responsables en diferentes contextos y situaciones y contextos de la vida social y personal, sabiendo ver, hacer, actuar y disfrutar convenientemente, evaluando alternativas, eligiendo las estrategias adecuadas, y haciéndose cargo de las decisiones tomadas. (Cullen, 1997)

Desde una perspectiva restringida las competencias se identifican con herramientas específicas para desempeñarse en un campo del quehacer social o actividad profesional específicos. En tal sentido Donald Schon (1992) señala que toda práctica profesional se define como la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión. En esta perspectiva las *competencias* son inherentes al mundo social: estructuradas y demandadas desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o “los mercados” (de consumo, del trabajo, profesional). Por lo tanto, puede ir cambiando de contenido conforme van desarrollándose los procesos histórico-sociales de una determinada comunidad organizada e implica poner en práctica técnicas y conocimientos relativos al “saber hacer”, ciertas predisposiciones definidas desde fuera de las instituciones educativas (Ferreyra, Horacio, 2010). Braislovsky las define como: “la capacidad de un profesional de utilizar su buen juicio así como también los conocimientos, habilidades, actitudes asociadas a la profesión para solucionar los problemas complejos que se presentan en un campo de su actividad profesional” (Braislovsky, 2001)

Estas definiciones restringidas remiten a una concepción técnica, como un conjunto de destrezas o saber hacer profesional que posibilitan un desempeño eficaz en la realización de un trabajo. No obstante el amplio y prolongado debate sobre lo que se entiende por competencias, en este trabajo se definen como el conjunto de

capacidades, cognitivas y prácticas, inherentes a un determinado campo del saber y del quehacer social, que se dirigen a posibilitar el desempeño eficiente de un sujeto frente a situaciones problemáticas en diferentes contextos. Estos saberes, habilidades, destrezas y procedimientos comportan un conjunto de valores, puesto que toda persona debe actuar regida por valores y criterios éticamente correctos y socialmente válidos, por lo tanto es requisito sine qua non para definir un desempeño con el calificativo de competente. El concepto de competencia, que incluye la integración de diversas capacidades cognitivas, habilidades, procedimientos, destrezas y actitudes, es el resultado de aprendizajes expresados en desempeños deseables.

Las capacidades y las competencias para un desempeño deseable del egresado de la carrera de Derecho conforman el Perfil del Egresado enunciadas desde un principio a los efectos de orientar el desarrollo curricular, de modo que la enseñanza y la evaluación están orientadas por los siguientes interrogantes: ¿Qué tienen que *saber* básicamente los egresados?; ¿qué tienen que *saber hacer* los egresados? y ¿cómo tiene que *ser o actuar o proceder* el egresado?

Frente a ello uno de las primeras interrogantes que se plantean remite al consenso en torno a la determinación de las competencias profesionales que los estudiantes de Derecho deben alcanzar.

Los acuerdos curriculares en este sentido implican un diseño y desarrollo de la enseñanza orientados a la adquisición de tales competencias necesarias para la inserción eficiente de los egresados en el campo de intervención profesional del Derecho. A partir de tales acuerdos es posible determinar: qué tipo de producciones permitirían desarrollar y luego evaluar tales competencias, cuál sería la jerarquía de excelencia esperable, cuáles serían los instrumentos y estrategias de evaluación más adecuados para valorar el dominio de las competencias, y cuáles son las situaciones de evaluación que mejor reflejan el flujo del proceso de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

La enseñanza y evaluación se implican mutuamente y se relacionan con las tareas y funciones especificadas en las normas de excelencia y de competencia que regulan el quehacer profesional. Sobre el conocimiento de estas relaciones es preciso avanzar

para propiciar niveles de profesionalización en los egresados a la altura de las exigencias de un campo de intervención profesional que requiere de abogados competentes y éticamente comprometidos con uno de los valores más caros de toda sociedad: la justicia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, Rebeca. (2010). *La evaluación significativa*. Paidós. Buenos Aires.
- Bernstein, Basil (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata. Madrid
- Bertoni, A - Poggi, M. (1995) *Evaluación, nuevos significados para una práctica compleja*. Kapeluz. Buenos Aires.
- Braislovsky, Carlos. (2001). Evaluación médica, evaluación de las competencias. En: Aportes para un cambio curricular en Argentina 2001 (pp. 103-122). UBA. Facultad de Medicina. Buenos Aires.
- Camilloni, Alicia y otros. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires. Argentina
- Camilloni, Alicia. (2010). "La validez de la enseñanza y la evaluación" ¿Todo a todos? En: Anijovich Rebeca (Comp) *La evaluación significativa*. Paidós. Buenos Aires.
- Cappelletti, Graciela. (2010). "La evaluación por competencias", En Anijovich Rebeca (2010). *La evaluación significativa*. Cap. 7. Paidós. Buenos Aires.
- Celman, Susana. (1998). "Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de *debate didáctico contemporáneo*". Paidós. Buenos Aires. Argentina
- Cullen, Carlos. (1997). Críticas de las razones de educar. Paidós. Buenos Aires
- Delval, Juan: "¿Evaluación? No, gracias, calificación". Revista Cuadernos de Pedagogía N^o 243.
- Ferreyra Horacio, Peretti Gabriela. (2010): Competencias Básicas. Desarrollo de capacidades fundamentales: aprendizaje relevante y educación para toda la vida. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021. Bs. As. Argentina
- Gvirtz, Silvina, Palamidesi Mariano. (2006). *El ABC de la Tarea docente: Currículo y enseñanza*. Aique. Bs As. Argentina

- Litwin, Edith. (1998). "La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza" En: Camilloni, Alicia y otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós. Buenos Aires. Argentina
- Litwin, Edith. (2008). "El oficio del docente y la evaluación"; *En: El oficio de enseñar. condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Litwin, Edith. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós. Buenos Aires. Argentina.
- Macchiarola, V. (2007) "*Currículum basado en competencias .Sentidos y críticas*". Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería / Año 8 / N° 14 / Julio / 2007
- Perrenoud, Philippe. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. 1° Ed. Buenos Aires: Colihue
- Perrenoud, Philippe. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid. España
- Perrenoud, Philippe. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Entre dos lógicas. Colihue. Buenos Aires.
- Perrenoud, Philippe. (1999): *Construir competencias desde la escuela*. Edic Dolmen. Santiago de Chile.
- Shón, Donald, (1992). *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós.

Recibido: marzo de 2014

Aceptado para su publicación: junio de 2014