

La evaluación integral:

una propuesta del Laboratorio de Innovación Pedagógica en Derecho (LIPED)

Por: **Sindy Johana Prada Montaña ***



<https://unsplash.com/photos/1-aA2Fadydc>

E Los procesos de enseñanza-aprendizaje no son uniformes a lo largo de las diversas disciplinas. Es así como cada área del conocimiento desarrolla sus propias teorías, estrategias y mecanismos de enseñanza, aspecto que se aborda por la literatura como didácticas específicas (De Camilloni, Alicia R. W. et al., 2007). Con esto en perspectiva, se identificó que los estudiantes del programa de Derecho perfeccionan sus habilidades para la profesionalización de manera diversa; sin embargo, son evaluados en las pruebas de estado en consideración de la evidencia de habilidades específicas asociadas a la profesión. En este contexto se encontró que, dentro del grupo de estudiantes del Programa, de un mismo nivel, se evidencian otras fuentes de diferenciación en los procesos de aprendizaje que no dependen únicamente el estudiante, sino que están conectadas con la enseñanza.

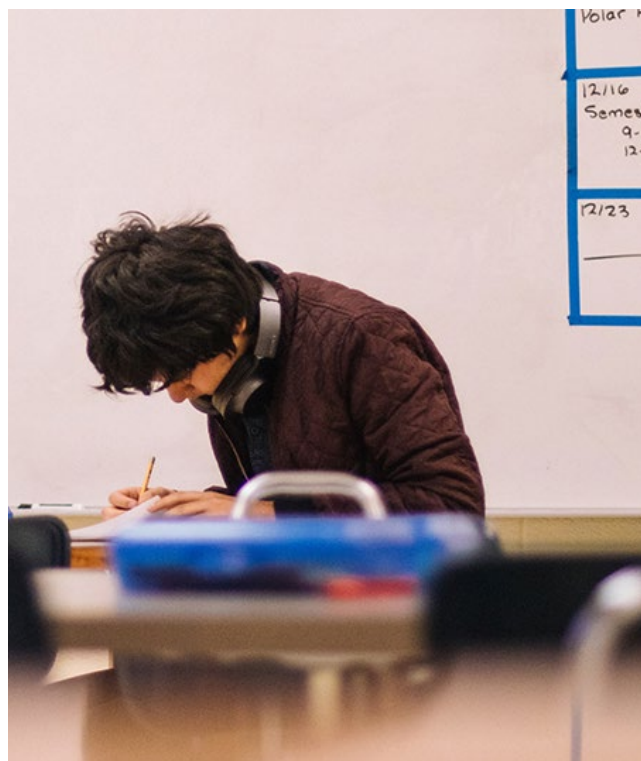
Entonces, la variación en los procesos de aprendizaje está conectada con el enfoque individual en los procesos de

* Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales
Fundación Universitaria Los Libertadores
sjpradam@libertadores.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-1117-3647>

enseñanza¹. Se observó que hay pocos espacios de construcción cooperativa tanto de innovación didáctica como de reflexión sobre la evaluación. Por ende, los profesores se vinculan a procesos de enseñanza-aprendizaje que, en principio, solo contemplan la visión unilateral del profesor que dirige el espacio académico. Frente a esta situación, surgió la iniciativa de evaluación integral y el proyecto del Laboratorio de Innovación Pedagógica en Derecho —LIPED—, cuyo objetivo general es propiciar estrategias transversales e innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y, al mismo tiempo, generar mecanismos para el acompañamiento y soporte pedagógico a los estudiantes y profesores.

La tendencia hacia la variación en el aprendizaje ha tenido un impacto en los resultados de evaluaciones estandarizadas (Agudelo et al., 2019; Barbera et al., 2012), como la prueba de estado Saber Pro (Tabares & Portilla, 2020), y será coyuntural ante nuevas pruebas para la medición de competencias profesionales, como el examen habilitante para el ejercicio del derecho, aprobado mediante la ley 1905 de 2018. En ese sentido, como respuesta a la problemática, el LIPED busca fomentar la cooperación, la articulación y armonización de los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del programa de derecho. Para dicho fin, la primera estrategia está centrada no solo en la definición de una matriz de habilidades y resultados de aprendizaje que irradia la conformación de los currículos de manera transversal al Programa, sino que se trabaja por identificar el estado de desarrollo de ciertas habilidades y/o saberes en los estudiantes a su ingreso y a lo largo de su proceso de aprendizaje.

“ (...) el LIPED busca fomentar la cooperación, la articulación y armonización de los procesos de enseñanza-aprendizaje al interior del programa de derecho ”



La práctica de evaluación se ha documentado en las siguientes fases: en primer lugar, una fase de planeación a través de la cual se diseñó la prueba diagnóstica. En segundo lugar, se encuentra la fase de desarrollo en la que se construyeron herramientas como la guía para evaluación final integral y las rúbricas de evaluación. Por último, la fase de aplicación y autoevaluación en la que se aplicaron los instrumentos pedagógicos diseñados y se evaluaron por parte de los profesores participantes.

A fin de establecer evidencias sobre las condiciones de ingreso de los estudiantes de derecho, especialmente frente a algunas competencias genéricas como: competencias ciudadanas y

1 Al respecto Astolfi (2001) sostiene que la didáctica descansa sobre la relación existente entre el estudiante, los saberes y el enseñante, siendo este último determinante en otros elementos didácticos como la elaboración de contenidos, la construcción de situaciones didácticas y la interacción misma. Para la extensión sobre esta relación, ver Jean Pierre Astolfi, Conceptos Clave en la Didáctica de las Disciplinas- Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias.

lectura crítica, se diseñó una prueba diagnóstica estandarizada (Barbera et al., 2012), con fundamento en el marco sistemático aplicado para la estructuración de las pruebas de estado, Saber 11 y Saber Pro, conocido como Diseño Centrado en Evidencias (DCE). Dicho sistema de evaluación se estructura a partir de argumentos evidenciables, por lo cual, se presenta al estudiante un instrumento que integra diversas etapas que se relacionan lógicamente entre sí, de manera que la realización de una tarea es evidencia de la afirmación de una competencia y, por ende, permite conocer el nivel de desarrollo de esta (ICFES, 2018).

“Una síntesis de los resultados de la prueba diagnóstica permitió concluir que solo el 62,3% demuestra evidencia de habilidades para la comprensión de la idea general y de contenidos locales de textos.”

Una síntesis de los resultados de la prueba diagnóstica permitió concluir que solo el 62,3% demuestra evidencia de habilidades para la comprensión de la idea general y de contenidos locales de textos. Frente a la capacidad para reconocer elementos argumentativos en el texto, se obtuvo un 63,8% por lo cual en general, la competencia de lectura crítica muestra signos de buen desarrollo, al menos desde las habilidades

concretas objeto de evaluación. Ahora bien, de cara a competencias ciudadanas como conocimiento de la constitución política y el enfoque multiperspectivista, se obtuvo que solo el 23,2% y 36,2% de los estudiantes, respectivamente. Conforme a lo anterior se observan dos cosas: por un lado, el diagnóstico muestra una clara deficiencia en competencias ciudadanas y, por otro lado, se observa que están más preparados para analizar las diferentes perspectivas presentes en situaciones en donde interactúan diferentes posiciones, respecto de la demostración del conocimiento sobre su contexto normativo.

Para la fase de desarrollo de la evaluación integral se usó una estrategia de evaluación auténtica. Al respecto, Díaz (2005, p. 6) plantea que la evaluación auténtica es aquella que conecta la experiencia educativa con asuntos de la vida real. Adicionalmente, señala la importancia de que el profesor dedique tiempo a la revisión y reflexión de los criterios de evaluación, la forma de aplicación y los resultados. En esa medida, colectivamente se diseñaron e implementaron dos mecanismos, una guía de evaluación que incluye un componente escrito y un componente de comunicación oral, junto con las correspondientes rúbricas



de evaluación. Las rúbricas permiten medir el progreso sobre algunas habilidades que se conectan con tres espacios académicos de manera transversal, tales como: el planteamiento de una situación problema, el uso de mecanismos de unidad y coherencia, el uso del lenguaje y la capacidad para formular soluciones jurídicas, entre otras. Así la evaluación no se centra en el contenido, sino en las habilidades y resultados de cada uno de los estudiantes.

A partir de la aplicación de la evaluación integral y análisis de los datos obtenidos, se observan los siguientes resultados:

- Frente al componente escrito (ensayo), se identificó que los criterios de evaluación con mejores resultados, esto es, con el mayor número de estudiantes entre los niveles de meritorio y avanzado, fueron la formulación de cuestiones jurídicas con un 54% y, en segundo lugar, el uso del lenguaje con un 51%. En sentido opuesto, el componente con menor nivel de desarrollo fue el planteamiento del problema. Conforme a lo anterior, los estudiantes tienden a formular una posición jurídica coherente con la pregunta, pero sus argumentos de desarrollo no tienen referentes teóricos o simplemente no son suficientes para apoyar su posición.
- En un análisis comparativo de los resultados de la evaluación entre el grupo de la mañana y el grupo de la noche, se observó que, en el componente escrito, solo el 49% de los estudiantes del grupo de la mañana se ubicó entre meritorio y avanzado, en tanto que en el grupo de la noche dicho porcentaje fue del 54%. Por lo tanto, se identificó un mayor nivel de desarrollo de competencias para la escritura en los estudiantes que toman los cursos objeto de evaluación en la jornada nocturna.
- Los resultados del componente de comunicación oral, que incluyó habilidades como: la investigación jurídica, dominio del contenido, idoneidad del uso del lenguaje jurídico, postulación y defensa de una tesis central y preparación y organización, arrojaron que en el grupo de la mañana cerca del 60% de los estudiantes se ubicaron en niveles meritorios o avanzados. En tanto que en la noche dicho porcentaje equivale al 40%. Así las cosas, hay una diferencia considerable entre los dos grupos frente a las habilidades asociadas a la comunicación oral.
- En el componente de comunicación oral, el porcentaje promedio equivalente al 63% de todos los estudiantes, grupo de la mañana y de la noche, se ubicó entre los niveles meritorio y avanzado.²



<https://unsplash.com/photos/9o8YdYQTT64>

² La totalidad de los resultados del proyecto puede ser consultado en el sitio web <https://sites.google.com/view/libertadoresliped/principal>

En conclusión, la práctica de la evaluación integral generó transformaciones visibles en los estudiantes y profesores. Primero, contribuyó a la transición del paradigma de evaluación por contenidos, que aún sigue siendo la regla general, a la evaluación por resultados de aprendizaje, con lo cual se refuerza individual y colectivamente el proceso de aprendizaje. Así mismo, la evaluación se diseñó de manera tal que integraba los resultados de aprendizaje de tres espacios académicos diferentes, con lo cual se logró la articulación de enfoques de enseñanza diversos en un único ejercicio evaluativo.

En suma, se preservó la particularidad y especificidad de cada espacio académico, pero permitiendo un

“ (...) la práctica de la evaluación integral generó transformaciones visibles en los estudiantes y profesores. Primero, contribuyó a la transición del paradigma de evaluación por contenidos, que aún sigue siendo la regla general, a la evaluación por resultados de aprendizaje (...) ”

punto de convergencia para el trabajo colaborativo. Dicha forma de evaluación rescata el hecho de que el estudiante no es un sujeto segmentado, por lo que debe ser evaluado de manera integral y conforme a un único proceso de aprendizaje que se direcciona hacia la profesionalización.

Segundo, se generaron formas de medición de habilidades genéricas y seguimiento al proceso de aprendizaje, pues ya se definieron resultados de aprendizaje que pueden ser medidos de manera global

y a lo largo de la evolución del grupo, esto permite que desde el LIPED se apoye el acompañamiento y fortalecimiento de aquellas habilidades o resultados que, aunque estaban asociados a un espacio académico, se verifican niveles bajos de desempeño. Este



primer paso en el diseño cooperativo de estrategias pedagógicas evaluativas ha sido efectivo en la verificación temprana del progreso del estudiante sobre las rutas de aprendizaje que acompañan el

currículo. Así mismo, la incorporación de mecanismos de reflexión sobre la práctica docente coadyuba a la implementación, según la necesidad, de herramientas de enseñanza adaptadas en el currículo.

Referencias

- Astolfi, Jean Pierre (2001). *Conceptos Clave en la Didáctica de las Disciplinas-Referencias, definiciones y bibliografías de didáctica de las ciencias* (1.a ed.). Díada Editora S.L.
- Agudelo, A. S., Figueroa, L. A., & Vasquez, L. (2019). Relaciones causales de los factores que afectan el desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas en Colombia. *Revista Espacios*, 40(23). <http://revistaespacios.com/a19v40n23/19402323.html>
- Barbera, C. G., Niebla, J. C., López, K. D., & Ortega, M. L. (2012). Rendimiento académico y factores asociados. Aportaciones de algunas evaluaciones a gran escala. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 64(2), 51-68.
- De Camilloni, Alicia R. W., Cols, Estela, Basabe, Laura, & Feeney, Silvina. (2007). *El saber didáctico* (1.a ed.). Paidós.
- Díaz Barriga, Frida. (2005). *La evaluación auténtica centrada en el desempeño: Una alternativa para evaluar el aprendizaje y la enseñanza. En: Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida* (1.a ed.). McGraw Hill.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación – ICFES. (2018) *Guía introductoria al diseño centrado en evidencias*.
- Tabares, R. C., & Portilla, M. G. P. (2020). Prácticas de enseñanza en competencias genéricas y resultados en pruebas nacionales en Colombia. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 46(1), 161-182.

<https://unsplash.com/photos/NHGkfa-rDPw>

