

# La evaluación por competencias en la enseñanza del Derecho

## Evaluation by competencies in the Law program

**YAMIL GÓMEZ CONSUEGRA\***  
**ROGER WALTER\*\***

\*Magíster en Educación de la Universidad del Norte, Barranquilla; profesor de tiempo completo en el área de humanidades de la Universidad Autónoma del Caribe, Barranquilla  
yamilgomez\_4@hotmail.com

\*\*Magíster en Educación de la Universidad del Norte; profesor de tiempo completo (coordinador) en el área de inglés del Instituto de Idiomas de la Universidad del Norte.  
rwalter@uninorte.edu.co

Recibido: Agosto 2 de 2009  
Aceptado: Agosto 30 de 2009

### RESUMEN

El presente artículo de reflexión es resultado de la investigación realizada para optar al título de magíster en educación<sup>1</sup>. El estudio tuvo como objetivo general analizar las características del discurso empleado por el docente en los procesos evaluativos y su relación con el fomento del aprendizaje de los estudiantes de primer semestre de derecho. Uno de los capítulos de dicha investigación se enfocó en los instrumentos utilizados por el docente en la evaluación, de los cuales el más importante fue un primer parcial tipo Ecaes. En este sentido, en el presente artículo se hace una reflexión específicamente sobre las competencias en la enseñanza del derecho y cómo, a partir de la evaluación, se podría demostrar si los docentes están fomentando en sus estudiantes la interpretación, argumentación y la proposición, toda vez que el abogado en formación debe poseer la destreza para esbozar enunciados y tesis y sustentarlos a la luz de la norma jurídica. Sin embargo, la evaluación que realizó el docente nos llevan a pensar que mientras se sigan formulando preguntas que sólo conducen a una memorización o reproducción textual, el estudiante nunca tendrá la oportunidad de darle una explicación a un fenómeno jurídico.

**Palabras clave:** interpretación, argumentación, proposición, evaluación

### ABSTRACT

The present reflection article is the result of an investigation that was done to obtain a master's degree in education. The general objective of the study was the analysis of a professor's speech and its characteristics in the evaluation process, and their relation with the fomentation of learning for first semester law students. One of the chapters of the aforementioned investigation focused on the instruments that the professor used to evaluate the students, the most important of which was an ECAES-type exam. For this reason, the present article reflects specifically the skills taught in law, and if it can be determined that, based on the evaluation process, professors are fomenting in their students interpretation, argumentation and proposition, keeping in mind that law students should possess the skills to outline speeches and theses and defend them in light of the judicial norm. However, the evaluation made by the professor leads us to believe that as long as questions are formulated to invoke memorization or textual reproduction, students will not have the opportunity to explain judicial phenomena.

**Key words:** interpretation, argumentation, proposition, evaluation

1 El título de la tesis: "Estudio descriptivo del discurso del docente como mediación para el fomento del aprendizaje de los estudiantes en los procesos evaluativos"; autores: Yamil Gómez Consuegra, Toribio Herazo Valdez, Eduardo Pérez Martínez, Roger Walter; directora: Dra. Diana Chamorro Miranda; 2008.

## Introducción

En nuestro contexto colombiano, uno de los propósitos en la formación de pregrado en derecho es el desarrollo de las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. La evaluación ha de estar orientada a evaluar y potenciar dichas competencias, es decir, constituirse en una herramienta que permita a los estudiantes universitarios lograr un nivel de aprendizaje de orden superior.

Por esta razón, el docente, al formular las preguntas en una prueba escrita debería exigir que sus estudiantes demuestren su capacidad de interpretación, argumentación y proposición. De esta manera, éstos darían a conocer sus habilidades para elaborar juicios de razón prácticos y llevar a cabo acciones acertadas con su saber en el ámbito de esta disciplina. Es decir, la evaluación por competencias privilegia lo que el estudiante hace con su conocimiento cuando se encuentra frente a una situación que contiene o sugiere contener un problema jurídico, lo cual le exige no sólo la mera repetición de fórmulas y artículos, sino la creatividad, la hermenéutica jurídica, el análisis, entre otras.<sup>1</sup>

Sin embargo, tradicionalmente, la enseñanza del derecho se ha venido desarrollando sobre la base de una buena memoria que se supone debe tener el estudiante de esta disciplina. El profesor expone, a lo largo del año, el contenido de la materia; y así lo haga de forma brillante, no suele ser más que “un libro hablado”, lo que quiere decir que el profesor se reduce a un simple recitador de lo contenido en los textos y códigos de la ciencia jurídica<sup>2</sup>. Esta tradición enciclopédica y memorística que ha reinado en la educación jurídica nacional durante siglos ha ignorado todo acerca de las competencias y de las estrategias para desarrollarlas<sup>3</sup>. Por lo que no resulta sorprendente los resultados obtenidos en las pruebas ECAES, los cuales confirman que no se está implementando un proceso de aprendizaje significativo, sino, por el contrario, se trata de un aprendizaje mecánico y repetitivo, que conduce a la memorización y reproducción de las teorías, que dejan de lado el desarrollo de competencias como la solución de conflictos con base en la debida interpretación y aplicación de los códigos y las normas jurídicas, las cuales

permitirían al estudiante ejercer a cabalidad el derecho y el buen desempeño profesional.

## El papel de la evaluación en el aula

En el contexto de los actuales desarrollos mundiales que requieren de modelos pedagógicos implementados en las instituciones educativas que privilegien el trabajo autónomo de los estudiantes sobre el tradicional papel del docente (donde el profesor, como poseedor del saber absoluto, se sitúa por encima de los estudiantes y les transmite su conocimiento de forma uni-direccional<sup>4</sup>); y en la transición del modelo esencialmente “transmisionista” a uno en donde el profesor se enfoque en la creación de escenarios en los cuales el alumno pueda encontrar y generar condiciones para crecer intelectual, emocional y físicamente, el proceso evaluativo debe ser usado por el docente como elemento formativo y garantizador de las competencias y conocimientos adquiridos por los estudiantes<sup>5</sup>.

Se recalca la importancia de que su naturaleza sea formativa al afirmar que la evaluación en general, pero sobre todo en el aula, es un proceso que debe contemplarse al principio, durante y al concluir cualquier secuencia de la enseñanza, y debe ser considerada teniendo en cuenta tres aspectos<sup>6</sup>.

Primero, se deben decidir los resultados de aprendizaje para promover y estructurar el proceso de enseñanza; segundo, ha de determinar el grado de progreso hacia la meta durante el curso del aprendizaje, considerando éste tanto como retroalimentación y motivación para el estudiante como un medio de vigilar la eficacia de la enseñanza; y por último, es importante evaluar los resultados finales de aprendizaje en relación con las competencias a desarrollar, no sólo desde el punto de vista del aprovechamiento del estudiante, sino del de los métodos y materiales de enseñanza.

En este orden de ideas, el relato de los contenidos por parte del docente, en donde los educandos se informan y los interrogantes inducen las soluciones del tema en un acto mecánico, además la realización de actividades de control sobre lo aprendido de memoria, se traducen en una valoración numérica de la capacidad del alumno. Situación ésta considerada, como la práctica tradicional, la cual pierde su validez para así iniciar un nuevo proceso, en donde el docente pasa a ser acompañante de sus estu-

1 TOBÓN, Sergio, RIAL, Antonio, CARRETERO, Miguel y GARCÍA, Juan (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

2 MOISSET DE ESPANÉS, Luis. (2000). *Reflexiones sobre algunos problemas vinculados con la enseñanza en las Facultades de Derecho*. Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba (Argentina).

3 MONTROYA, Juny (2005). Boletín Educación Superior, 5. Ministerio de Educación Nacional.

4 WITKER, Jorge (1987). *Metodología de la enseñanza del derecho*. Bogotá: Temis.

5 MORENO, Héctor (2004). *Evaluación del aprendizaje. El hombre y la máquina*, 23, p. 9-17.

6 AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph y HANESIAN, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

diantes, y en donde el rol de mediador es fundamental entre la teoría y la práctica; dándose un doble proceso: uno en el lado cognitivo, en donde el profesor interpreta y valora las informaciones exteriores que recibe; y por el otro lado, la manera como conduce al docente en la toma de decisiones sobre un tema concreto<sup>7</sup>.

Con la información de retroalimentación, el docente estará en posición de modificar el programa de enseñanza o redefinir sus metas si le parece que carece de realismo. Es importante destacar que la retroalimentación suministrada por la evaluación le sirve tanto al docente como al estudiante, puesto que es un proceso en doble vía, y que facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La retroalimentación le indica al docente la efectividad con que presenta y organiza el material, lo claro que explica las ideas, lo bien que se comunica con los discentes menos diestros y la particular eficacia de sus técnicas o materiales de enseñanza. La retroalimentación procedente de la evaluación identifica las áreas que requieren más explicaciones, aclaraciones y revisiones y resulta valiosa para diagnosticar las dificultades de aprendizaje, tanto de individuos como de grupos. La retroalimentación proporciona señales tanto al profesor como al alumno de las áreas en las cuales se deben emplear acciones remediables<sup>8</sup>.

La evaluación, además de tener una función de "vigilancia", también facilita el aprendizaje de varias maneras. Alienta a los docentes a formular y aclarar sus objetivos y a comunicar sus expectativas a los estudiantes. Sucede frecuentemente que el contenido de una evaluación no refleja ningún conjunto explícito de metas del docente, y a veces llega a estar en conflicto con dichas metas; sin embargo, las clases de preguntas de tal evaluación son las que indican con más claridad cuáles son los conocimientos y destrezas considerados importantes por el docente<sup>9</sup>.

Además por lo planteado por Ausubel, la evaluación debe entenderse como un proceso sistémico de análisis, estudio, investigación, reflexión y retroalimentación en torno a aprendizajes esperados, con base en indicadores concertados y construidos con referencia a la comunidad académica. Estas dimensiones de la evaluación se integran bajo el concepto de evaluación por competencias<sup>10</sup>.

## La evaluación por competencias en la enseñanza del derecho

Según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes, la competencia **interpretativa** se refiere a la comprensión del sentido de un problema o enunciado teórico, de una tesis, o de un esquema. En otras palabras, es la acción orientada a encontrar el sentido de un texto, de una proposición o de un problema, que puede ser representado también en un mapa, una gráfica o un esquema.

Por su parte, la competencia **argumentativa** se refiere no sólo a comprender ese sentido mencionado arriba, sino a identificar y articular las razones que lo fundamentan y que lo articulan en un argumento. Dentro de las convenciones que enmarcan el examen, al estudiante no se le solicita que exponga un discurso argumentativo personal, se le pide que se apropie de los sentidos que articulan un texto o discurso breve o un enunciado y encuentre los fundamentos que los explican. En términos generales, esta competencia comprende el conjunto de acciones que tienen como fin dar razón de una afirmación y que se expresan en el porqué de una proposición, en la articulación de conceptos y teorías, en la demostración matemática, en la organización de premisas que sustentan una conclusión, en el establecimiento de relaciones causales, entre otras<sup>11</sup>.

De lo anterior se puede colegir que en la enseñanza del derecho la argumentación juega un papel fundamental, puesto que el abogado en formación no sólo debe aprender la teoría, sino saber defender una postura frente a un caso o situación jurídica que se le presente, llevar esa teoría que aprendió a la práctica; más aún si se tiene en cuenta el nuevo sistema penal acusatorio y el papel protagónico de la argumentación en el juicio. Al respecto, Atienza señala que "no hay nada más práctico que la buena teoría y el núcleo de esa buena teoría es argumentación"<sup>12</sup>.

Por último, la competencia **propositiva** implica un juicio de razón práctico o una actuación crítica y creativa para la selección entre opciones o alternativas encaminadas a la solución de un problema, en un contexto determinado. Es decir, implica el planteamiento de posibles soluciones a un problema; para lograr resolverlo hay que generar hipótesis, establecer conjeturas, proponer estrategias o encontrar deducciones posibles ante los datos que nos presenta este dilema.

7 GIACOMETTO, Ana y GARCÍA, Alicia (2000). *Crisis en la enseñanza del derecho: alternativas de solución*. Bogotá: Ediciones Librería del Profesional.

8 BRIONES, Guillermo (1998). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales*; 3ª edición. México: Trillas.

9 AUSUBEL, David. *Ibid.*

10 TOBÓN, Sergio et al. *Ibid.*

11 ORTEGA, Víctor (2006). Formación por competencias: consideraciones generales. *Psicoespacios: Revista Electrónica de Psicología*, 1.

12 ATIENZA, Manuel (2006). *El Derecho como argumentación*, Madrid: Ariel.

Las competencias descritas anteriormente tienen su marco legal en el Decreto 1781, emitido por el gobierno nacional en junio de 2003, que reglamenta los exámenes de calidad de la educación superior (ECAES). Éstos son pruebas académicas oficiales y obligatorias que sirven como fuente para construir indicadores de evaluación de la calidad del sistema educativo colombiano. Son pruebas objetivas en las cuales la respuesta no tiene un punto de vista subjetivo, y comprueban el grado de desarrollo de competencias en estudiantes en el último año de la carrera y egresados. Los ECAES también constituyen una forma de obtener información sobre el aprendizaje de los estudiantes en términos de rendimiento.

Así mismo, las pruebas ECAES se convierten, para las IES, en una auto-evaluación y revisión de su plan de mejoramiento y desarrollo, porque de alguna manera, las competencias que poseen los estudiantes sirven como “termómetro” para establecer la calidad de un programa de educación superior y cómo se está impartiendo la enseñanza en dicho programa.

Entonces, evaluar por competencias no es sólo para establecer el nivel de interpretación, la capacidad para resolver problemas y el saber hacer en contexto de los estudiantes, sino qué están haciendo las universidades en materia de evaluación y calidad educativa<sup>13</sup>.

Como ya se ha mencionado, en las facultades de derecho, los Ecaes evalúan las competencias interpretativa, argumentativa, y propositiva. De esta manera, las preguntas que conforman la prueba se han dividido en aquellas que exploran la capacidad interpretativa de los eventos que se ponen a consideración de los estudiantes en el enunciado, la capacidad de identificar argumentos válidos en el contexto del problema propuesto y la capacidad para proponer soluciones nuevas a un problema determinado.

Las preguntas exigen en su solución que el estudiante demuestre su capacidad de interpretación, argumentación y proposición. De tal suerte que dan a conocer sus habilidades para elaborar juicios de razón prácticos y llevar a cabo acciones acertadas con su saber en el ámbito de esta disciplina. Es decir, la evaluación por competencias privilegia lo que el estudiante hace con su conocimiento cuando se encuentra frente a una situación que contiene o sugiere contener un problema jurídico, lo cual le exige no sólo la mera repetición de fórmulas y artículos, sino la creatividad, la hermenéutica jurídica, el análisis, entre otras.

No obstante, los resultados de la investigación en cuestión, en lo que concierne a la evaluación tipo Ecaes que

sirvió de primer parcial, mostraron que las preguntas tenían como propósito traer a colación normas del Código Civil, su interpretación y aplicación; pero en realidad, no era posible conocer a ciencia cierta si el estudiante lo hizo, puesto que la selección múltiple con única respuesta podría haber llevado al educando a responder al azar o, en el peor de los casos, a través del plagio.

### **Análisis y discusión del primer parcial tipo Ecaes**

La prueba diseñada por el docente y aplicada a los estudiantes constó de cuatro preguntas tipo Ecaes (selección múltiple con única respuesta), para ser respondidas de manera individual, y el tiempo para solucionar los interrogantes fue de aproximadamente media hora. Posteriormente, se socializaron las respuestas. Los temas que el profesor tuvo en cuenta fueron los siguientes: la existencia legal de la persona natural, herencia, sucesión de bienes, conmorienencia y enajenación de bienes. En el examen, se pudo observar lo siguiente:

**Evocación de la norma:** el docente traía a colación una norma del Código Civil. Se evidenció en la primera pregunta del parcial:

1. *Según el Código Civil Colombiano, la existencia legal de una persona natural comienza con:*
  - A. *la inscripción en el registro civil.*
  - B. *la escisión del cordón umbilical del recién nacido*
  - C. *la separación de la madre y respirar por un momento siquiera*
  - D. *la sobrevivencia por lo menos durante 24 horas*

Para responder esta pregunta indirecta, el estudiante tuvo que evocar lo prescrito en la norma pertinente del Código Civil: la existencia legal de la persona natural. Nótese que esta forma de indagar no exige al estudiante ningún tipo de proceso cognitivo de alto nivel. También vale la pena destacar que la lectura del Código Civil no fue una práctica frecuente en el aula, puesto que, la mayoría de las veces, el docente lo recitaba de memoria.

Ahora bien, en cuanto a la segunda pregunta, el discurso empleado en la formulación de ésta, sugiere que la intención del docente está orientada a que el estudiante interprete y aplique la norma (Artículo 1041 del Código Civil). Para ello, crea una situación hipotética a la que el estudiante debe dar una solución. Solución que es planteada por el docente mediante la escogencia múltiple. Veamos:

**Interpretación y aplicación de la norma:** se daba cuando el docente desentrañaba la información contenida en un

13 TOBÓN, Sergio *et al.* *Ibid.*

artículo del Código Civil, para crear una situación hipotética en la que le permitía al estudiante dar solución a la problemática. Veamos la segunda pregunta del parcial:

2. *Don Rubén falleció hoy, tuvo tres hijos: Martha, José y Marcos, quien falleció varios años antes, a este último le sobreviven dos hijos. La herencia ab intestato que deja Don Rubén por ministerio de la ley, le corresponde a:*

- A. Martha e hijos de Marcos
- B. Los hijos de Marcos
- C. Martha, José y los hijos de Marcos
- D. José y Martha

La solución del anterior planteamiento requería de la interpretación y aplicación del Artículo 1041 del Código Civil, acerca de la herencia abintestato, pero no es fácil saber si esto tuvo lugar, ya que el estudiante debió seleccionar la respuesta sin explicar cómo llegó a ella; es decir, sin argumentarla o justificarla.

En la tercera pregunta se observa cierta confusión en la formulación de la misma. Veamos:

**Confusión en la pregunta:** el profesor planteó un interrogante que hacía difícil la comprensión por parte del estudiante, puesto que según la elaboración de la pregunta, llevó al alumno a mostrar cierta dificultad en la escogencia de la respuesta. Obsérvese la tercera pregunta del primer parcial:

3. *Pedro, soltero, sin ascendientes ni descendientes otorgó testamento en el cual dispone que "a su muerte, todo su patrimonio pasará a determinada institución de beneficencia, si su hermano Juan no le sobrevive, pues en este caso, la mitad de su patrimonio será para Juan, y la otra mitad para la citada institución". A su vez, Juan, con hijos ordena que la cuarta de libre disposición pasara a su hermano Pedro, y si éste no le sobrevive se destinará a determinada fundación. Supongamos que Pedro y Juan perecen en el mismo accidente de aviación; y que el patrimonio de Pedro es de cien millones de pesos (\$100.000.000), y el de Juan también; pero, como se trata de una presunción legal, los herederos de Juan estarán interesados en demostrar que Pedro murió primero, ante esta hipótesis los herederos reciben:*

- A. Ciento cincuenta millones (150')
- B. Cien millones (100')
- C. Ciento veinticinco millones (125')
- D. Cincuenta millones (50')

Como puede observarse, la redacción de la pregunta es muy confusa: se indaga por la supervivencia y la conmorriencia, y entre las opciones de respuesta, el estudiante debe escoger sólo una. Además, omite información: "determinada institución", "citada institución" o "determinada fundación", el profesor ha utilizado términos poco puntuales que también podrían generar una mayor confusión en los estudiantes, puesto que no decía con claridad a qué institución o fundación se estaba refiriendo.

Al realizar el proceso de retroalimentación de la evaluación, fueron evidentes las dos posibilidades de respuesta. Ante esta situación el profesor valida como correctas las opciones A y C. Rompiendo así el criterio preestablecido por él al aplicar el examen.

En la entrevista, el profesor manifiesta lo siguiente:

**Inv:** *Pero también usted ha podido dejar claro en la evaluación que escribiera el procedimiento que hicieron para responder o para llegar a la respuesta correcta.*

**P:** *El tipo I no permite eso, eso sería romper lo que es el tipo de pregunta con la cual se está trabajando o se está comenzando a implementar en la universidad. Porque se rompería, le llamaríamos un híbrido, uno como profesor puede propender a buscar un equilibrio en lo que le formula una pregunta, pero entonces rompería los esquemas de lo que es el tipo I como pregunta. Esa pregunta no obliga al estudiante a decir mas allá de lo que dice el tipo I, sino que dice escoja de las cuatro, cinco variantes una sola pregunta. (Entrevista al docente, Turnos 37-38, Pág. 26).*

En sus palabras, el propósito de la evaluación estaba orientado a:

**P:** *[La evaluación] apunta a tratar de buscar si mis estudiantes de una u otra forma han interpretado, para el caso del derecho, han interpretado las normas, temas, lecturas, jurisprudencias, sobre temas muy puntuales que desarrollamos en clase, o sea, si los estudiantes comienzan a desarrollar lo que llamamos en derecho hermenéutica jurídica, cómo lograr interpretar lecturas o artículos de nuestro ordenamiento jurídico. (Entrevista al docente, Turno 4, Pág. 19).*

Por su parte, los alumnos al interrogárseles sobre el procedimiento seguido para contestar expresaron que habían basado sus respuestas en la explicación dada por el profesor.

De todo lo anteriormente expuesto, podríamos colegir que: a) un aspecto que dificultó la interpretación de la pregunta fue la forma ambigua en que el docente la presenta: es decir, si la hipótesis es que demuestre la super-

vivencia de Juan a la muerte de Pedro, la respuesta es la 'A', 150 millones de pesos. Pero, si la hipótesis es sólo el fenómeno de la conmorienencia, la respuesta es la 'C', 125 millones; b) el profesor se siente presionado a realizar exámenes tipo Ecaes y no tiene la experticia para ello; c) algunos de los estudiantes fundamentaron su respuesta en el discurso del docente.

En síntesis, podría decirse que lo que dificultó la interpretación de la pregunta fue la forma ambigua en que el docente la presenta: es decir, si la hipótesis es que demuestre la supervivencia de Juan a la muerte de Pedro, la respuesta es la 'A', 150 millones de pesos. Pero, si la hipótesis es sólo el fenómeno de la conmorienencia, la respuesta es la 'C', 125 millones.

En el mismo orden de ideas, la pregunta en cuestión, a pesar de la poca claridad en su formulación, requería la aplicación de la normatividad del Código Civil para su solución. El propósito del profesor al evaluar fue el siguiente:

**P:** *[La evaluación] apunta a tratar de buscar si mis estudiantes de una u otra forma han interpretado, para el caso del derecho, han interpretado las normas, temas, lecturas, jurisprudencias, sobre temas muy puntuales que desarrollamos en clase, o sea, si los estudiantes comienzan a desarrollar lo que llamamos en derecho hermenéutica jurídica, cómo lograr interpretar lecturas o artículos de nuestro ordenamiento jurídico. (Entrevista al docente, Turno 4, Pág. 19).*

La cita anterior nos lleva a pensar que el propósito planteado por el profesor podría haber sido que el estudiante se apropiara de los procedimientos expresados en el Código y así llegar a los conceptos básicos de la asignatura; sin embargo, en la evaluación no se vio claramente que el profesor tuviera en cuenta todos los conceptos que esbozó durante la clase, e incluso, dejó por fuera temas que una informante en la entrevista consideró relevante. Prueba de ello es cuando esta estudiante respondió a un interrogante sobre la pregunta más fácil del examen:

**E:** *Porque era, de hecho era la más sencilla y era lo que habíamos visto realmente sobre este tema en clase, porque las otras preguntas sí vimos el tema pero sí fue muy somera la explicación sobre eso. Hay temas que profundizamos más y no los incluyen en el examen o los exámenes. (Entrevista 2, Turno 18, Pág. 8).*

Es posible que lo anterior se debiera al hecho de que el profesor se sintió limitado por el tipo de examen exigido por la universidad, una inconformidad que éste manifestó en la entrevista. Las preguntas tipo Ecaes limitaron la

posibilidad de que el profesor aplicara una prueba enfocada en lo casuístico que diera cuenta de procesos cognitivos efectuados por el alumno: argumentación, interpretación y proposición; es decir, casos de la vida real que los estudiantes tendrán que enfrentar en su vida profesional. También parecía que el profesor estuviera presionado por la universidad a realizar este tipo de pruebas:

**Inv:** *¿Qué aspectos tiene en cuenta cuando prepara la evaluación que realizará a sus estudiantes?*

**P:** *Los aspectos que tengo en cuenta, después de la revisión bibliográfica, como comenté anteriormente, es tratar de apuntar en lo que para ellos les sea necesario, para su vida práctica, como decía anteriormente, el derecho, algunos lo planteamos teniendo en cuenta lo casuístico y lo casuístico en el derecho es, los casos de la vida real con los cuales ellos se van a encontrar cuando sean profesionales del derecho, entonces yo trato al máximo, por eso voy a responder la pregunta que la grabadora como que falló y no la cogió, en cuanto a la forma de evaluación, nosotros encasillados con ese tipo de preguntas, a los abogados docentes que veníamos trabajando el tipo de pregunta casuístico hoy nos vemos limitados un poco, a un tipo de pregunta, como la tipo uno con la cual hoy estamos experimentando en la universidad...*

**Inv:** *Lo que entiendo yo de su respuesta es que las pruebas Ecaes, usted nos podría elaborar preguntas que propendan por el desarrollo de una competencia interpretativa o argumentativa, ¿o acaso es que no entiendo muy bien a lo que apuntan las pruebas Ecaes?*

**P:** *Bueno, mira... hoy se trabaja con las famosas competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, entonces las preguntas se tienen que formular teniendo en cuenta esos tres parámetros, para que los muchachos tengan esas competencias, pero quieras o no, como profesor a la hora del té hay unos ítems que los muchachos tienen cuatro alternativas para seleccionar y algunos muchachos se la juegan con el "tin marín de don pingüé", independientemente de que argumente, interprete o proponga, la pregunta es tal y hay que buscar una respuesta, marcó y esa respuesta está buena y hay que evaluarla como buena, independientemente si nosotros sabemos si argumentó, interpretó o propuso. (Entrevista al docente, Turnos 27-30, Pág. 24-25).*

De lo anterior se puede inferir que el profesor, además de presionado, se sentía limitado al aplicar una prueba tipo Ecaes, por cuanto él consideraba que en el derecho, lo más importante es la casuística, la interpretación y la argumentación. El estudiante, con este tipo de prueba, o puede escoger al azar o copiarse y acertar la respuesta así no posea el conocimiento necesario, o no sepa por qué es la respuesta correcta.

Tal vez el tipo de pregunta que el profesor tuvo que aplicar (selección múltiple con única respuesta) imposibilitara que éste abordara la mayoría de los temas desarrollados en clase; por ejemplo, si las preguntas del parcial hubieran sido abiertas, de desarrollo y argumentación, los estudiantes se habrían visto obligados a aplicar los conocimientos adquiridos a un caso jurídico sugerido por el docente. Sin embargo, como las preguntas de la evaluación no apuntaban a lo anterior, los estudiantes sólo pudieron responder una mínima parte de los contenidos vistos en clase, lo que podría justificar la insatisfacción de la informante mencionada arriba.

Por su parte, los estudiantes también expresan su inconformismo con el tipo de evaluación que el profesor practicó, toda vez que resultó muy objetivo, teniendo en cuenta que en derecho, las normas y leyes requieren de mucha interpretación y argumentación:

**Inv:** *¿Cómo te pareció el examen elaborado por el profesor?*

**E:** *Bueno, de pronto, es un examen desde el punto de vista académico, que cumplía con las normas y requisitos académicos, pero para mi concepto desde el punto de vista profesional, de formación, para un estudiante de derecho no puede ser tan rígido, teniendo en cuenta que el derecho al igual que las ciencias de la salud son cosas variables, no son exactas.*

**Inv:** *¿Crees que este examen cumplió con tus expectativas para evaluar tus conocimientos?*

**E:** *Pues desde el punto de vista personal considero que no fue lo suficientemente evaluativo para saber si uno comprendió o no comprendió la temática expuesta de la clase.* (Entrevista 4, Turnos 9-12, Pág. 15).

También se puede evidenciar que el estudiante opina que esta prueba tipo ECAES no medía los verdaderos conocimientos que debe tener un abogado en formación, puesto que, en el derecho, una evaluación demanda mayor elaboración, desarrollo y profundización, para no verse abocado a responder al azar.

## Conclusión

Los instrumentos usados por el docente en los procesos evaluativos podrían indicar que no hubo un verdadero desarrollo de las competencias comunicativas por parte de los estudiantes, toda vez que la primera pregunta del examen condujo al estudiante a un aprendizaje de bajo nivel (reproducción textual), debido a que sólo requería indagar en el código; es decir, el estudiante trae a cola-

ción una norma del Código Civil para darle solución al interrogante. Las demás preguntas del examen sí exigían una interpretación y aplicación de la norma, porque el profesor les presentó casos donde los alumnos tenían que deducir la respuesta. No obstante, la manera como el docente formuló la pregunta número tres generó confusión entre los estudiantes, lo que hizo que el examen perdiera objetividad, puesto que el maestro se vio obligado a conceder dos respuestas en vez de una. Peor aún, plantear en la retroalimentación que la respuesta era la 'A' sin mencionar el porqué y después convalidar la 'C'. Esto ocurrió tal vez que el profesor posteriormente reflexionó acerca de lo complicado que era esa pregunta para un estudiante de primer semestre, que apenas está aprendiendo los conceptos de esa disciplina jurídica.

En consecuencia, aplicar un examen tipo Ecaes en primer semestre de derecho no es una estrategia conveniente, puesto que no permite que el educando construya su propio discurso jurídico, ni que se fundamente en los conceptos básicos que le permita argumentar sus opiniones, interpretar un artículo de la norma, o proponer una solución a un problema planteado por el docente en el aula que lo lleve a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo. Es necesario que el examen le dé la oportunidad al dicente de evidenciar sus competencias y justificar su respuesta, justamente lo que no se pudo observar en la prueba.

Además, el tipo de pregunta que el profesor aplicó (selección múltiple con única respuesta) imposibilitó que éste abordara la mayoría de los temas desarrollados en clase; por ejemplo, si las preguntas del parcial hubieran sido abiertas, de desarrollo y argumentación, los estudiantes se habrían visto obligados a aplicar los conocimientos adquiridos a un caso jurídico sugerido por el docente. Sin embargo, como las preguntas de la evaluación no apuntaban a lo anterior, los estudiantes sólo pudieron responder una mínima parte de los contenidos vistos en clase.

También cabe señalar que el estudiante, con este tipo de prueba, o puede escoger al azar o copiarse y acertar la respuesta así no posea el conocimiento necesario, lo que indica que el docente al aplicar la evaluación debería permitir que el estudiante pueda comprender el sentido de un problema y brindar una solución, además de apropiarse de los significados que articulan un texto o enunciado y encontrar los fundamentos que los explican. O sea, que los educandos construyan juicios de razón prácticos y lleven a cabo acciones acertadas con su saber en el ámbito de la disciplina jurídica.



## Referencias

ATIENZA, Manuel. (2006). *El Derecho como argumentación*, Madrid: Ariel.

AUSUBEL, David, NOVAK, Joseph y HANESIAN, H. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BRIONES, Guillermo (1998). *Métodos y técnicas de investigación para las ciencias sociales; 3ª edición*. México: Trillas.

GIACOMETTO, Ana y GARCÍA, Alicia (2000). *Crisis en la enseñanza del derecho: alternativas de solución*. Bogotá: Ediciones Librería del Profesional.

MOISSET DE ESPANÉS, Luis. (2000). Reflexiones sobre algunos problemas vinculados con la enseñanza en las Facultades de Derecho. Academia Nacional de Derecho y Ciencias Sociales de Córdoba (Argentina).

MONTOYA, Juny (2005). *Boletín Educación Superior*, 5. Ministerio de Educación Nacional.

MORENO, Héctor (2004). Evaluación del aprendizaje. *El hombre y la máquina*, 23, p. 9-17.

ORTEGA, Víctor (2006). Formación por competencias: consideraciones generales. *Psicoespacios: Revista Electrónica de Psicología*, 1.

TOBÓN, Sergio, RIAL, Antonio, CARRETERO, Miguel y GARCÍA, Juan (2006). *Competencias, calidad y educación superior*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

WITKER, Jorge (1987). *Metodología de la enseñanza del Derecho*. Bogotá: Temis.