

EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: LA EVALUACIÓN ORAL EN EL BANQUILLO DE LOS ACUSADOS

Manuel ASTUDILLO ASTUDILLO

SUMARIO: I. *Nota introductoria*. II. *Marco teórico*. III. *Examinación oral*.
IV. *Conclusión y sentencia*. V. *Bibliografía*.

I. NOTA INTRODUCTORIA

El Maestro ingresó a la obra y se detuvo ante la columna que moldeaba el aprendiz, uno de los mejores, el cual con gran felicidad se congratuló por la atención que el Maestro ponía en su trabajo que rozaba con la perfección. El Maestro luego de un momento de observación ordenó destruir lo construido y hacerlo de nuevo. El aprendiz sin cuestionar la decisión se sometió disciplinadamente a la orden del Maestro. Hoy eso ya no es posible, el Maestro ya no goza de la “autoritas” emanada del ejemplo, experticia y confianza en su sabiduría y justicia; ahora tendrá que demostrar que su criterio de evaluación tiene estricta correspondencia con parámetros y/o estándares previamente establecidos, generalmente aceptados por un cuerpo social o técnico, y que han sido de conocimiento de su discípulo.

Valga esta introducción para situarse en el marco de los procesos de evaluación de los aprendizajes, y específicamente en la examinación oral en la enseñanza del derecho.

Se repasarán tanto las imputaciones que generalmente objetan su eficiencia y eficacia como los argumentos que desvirtúan dichos cargos, para concluir sosteniendo que las deficiencias atribuidas a este recurso evaluativo no se encuentran necesariamente en su estructura sino en los constructores de estos, que no adoptan medidas, procedimientos y protocolos que neutralicen los efectos no deseados.

II. MARCO TEÓRICO

Primeramente se debe situar la examinación oral de los procesos de aprendizajes en la enseñanza del Derecho, en un contexto general que tiene por objetivo el logro de un aprendizaje significativo de parte de los estudiantes.

Diversos conceptos se han formulado respecto al significado de la evaluación en el plano del aprendizaje; sin embargo, se pueden reseñar algunos elementos que pueden ilustrar al respecto.

En primer lugar, se está en presencia de un proceso en que se puede distinguir: 1) una tarea permanente y consecutiva; 2) implementación de mecanismos que entregan información; 3) una función de control que permite verificar las desviaciones que revisten las variables constitutivas del objeto a evaluar; 4) la formulación de un juicio de valor, y 5) una toma de decisiones.

El concepto ha variado en el transcurso del tiempo. Hasta fines del siglo XIX, predominó una evaluación centrada en el acto de juzgar, luego reemplazada por dar valores precisos de medición a los objetivos y, sólo en la década de los 30 en el siglo pasado surge la tendencia de centrar la evaluación en comprobar el logro de objetivos ya determinados.

En los años setenta del siglo pasado, Stufflebean¹ incorpora un elemento importante en la concepción de la evaluación; esto es su finalidad. En efecto, se entiende ésta como un proceso, que comprende la recolección de información para tomar decisiones, de manera de juzgar el mérito o valía de programas y procedimientos.

Respecto a los referentes, los procesos de evaluación también han experimentado en el tiempo un importante cambio : Hasta la década de los 60, la evaluación estaba referida a un comportamiento relativo de los grupos de educandos objetos del proceso educativo; luego, en la décadas de los 80 y 90 viró el proceso evaluativo hacia apreciar el logro individual de ciertos objetivos previamente señalados, para culminar en la actualidad con pretender conocer y juzgar “ el grado de apropiación del conocimiento y la significación experiencial que el alumno le otorga a los aprendizajes”.²

En cuando a los procedimientos a seguir para la evaluación del aprendizaje, la doctrina indica que no hay una metodología única y que las herramientas o mecanismos a utilizar no deben ser siempre los mismos, variando en consideración a los objetivos. Lo anterior está referido no sólo a la utilización de los múltiples recursos existentes para la tarea evaluativa, sino

¹ Ahumada, Pedro, *La evaluación en una concepción del aprendizaje significativo*, Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso, 2003, p.18.

² *Op. cit.*

también respecto al sujeto evaluador; o sea, a quién en definitiva formula el juicio de valor. A la tradicional heteroevaluación practicada por el docente, hoy se consideran otras formas participativas como es el caso de la autoevaluación y la coevaluación.

Otro aspecto para considerar es la intencionalidad del proceso evaluativo; o sea, lo que se pretende lograr con la evaluación.

Estamos en presencia de una evaluación diagnóstica, cuando lo que se pretende es recabar información necesaria para planificar el proceso de aprendizaje. La evaluación formativa, progresiva o normativa, tiene como finalidad observar el curso del proceso de aprendizaje con el objeto de tomar decisiones oportunas para su corrección u optimización y, en definitiva, la sumativa tiene por finalidad determinar el cumplimiento o no cumplimiento de los resultados de aprendizaje.

Proyectos o modelos educativos bajo el paradigma de la formación por competencia, declarada o relativamente implícita, en sus objetivos formativos contienen la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la capacidad de movilizar esos recursos de forma adecuada. En consecuencia, la evaluación debe comprender la triada conceptual, procedimental y actitudinal o relacional.

Sin lugar a duda, se puede sostener que, en general, se evalúan esencialmente los conocimientos adquiridos por los estudiantes, sin constatar necesariamente la capacidad de movilizar estos recursos de forma eficaz y ética para dar satisfacción a una demanda, debiéndose valorar lo que el estudiante es capaz de hacer en una determinada situación en relación con el debería hacer y cómo.³

Los atributos que deben considerar los instrumentos evaluativos comprenden la validez, confiabilidad y objetividad como elementos presentes al momento de interpretar los resultados.

Examinando dichos elementos a la luz de lo expresado por Förster y Rojas-Barahona⁴ se señala que lo primero que hay que considerar en la calidad de una evaluación es la validez de la información recogida. Este concepto tiene su origen en la medición: “si mide lo que pretendía medir”. Este concepto de validez utilizado en el enfoque psicométrico no sería aplicable a la evaluación en la sala de clase, a diferencia de las pruebas en gran escala.

³ Villardon, María Lourdes, 2006, “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 24-2006, Universidad de Deusto, Bilbao, 2006, p. 21.

⁴ Förster, Carla y Rojas-Barahona, Cristián, 2008, “Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad”, *Revista de pensamiento educativo*, vol. 43. Santiago, 2008, p. 286.

“En la sala de clases el significado de validez no es el tradicional, ya que la evidencia estadística es muy difícil de obtener”.⁵

A gran escala el propósito es sacar conclusiones del desempeño de los estudiantes para los fines específicos de la evaluación diseñada. En cambio, en el aula el propósito es determinar el desempeño de los estudiantes y contar con evidencias respecto del proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos.

De esta manera se presenta una tipología relevante en la evaluación al interior de la sala de clases y se refieren a la validez de contenido, instruccional y consecucional.

La validez de contenido está referida a resguardar la calidad de la evaluación; o sea, que aseguren que las situaciones evaluativas comprenden los contenidos y habilidades asociadas a éstos. El logro de los aprendizajes debe quedar evidenciado en una muestra representativa del universo de contenidos que haya sido cubierto por un curso, una clase o un conjunto de ellas. Los mismos autores citan a Sireci, quién reconoce cuatro elementos que caracterizan el concepto de validez de contenido: *i)* la definición de un dominio disciplinar; *ii)* la relevancia de dicho dominio; *iii)* la representación del dominio, y *iv)* los procedimientos de construcción del instrumento o situación evaluativa.

La validez instruccional, también conocida como validez curricular, se refiere al aprendizaje obtenido por el estudiante durante las clases para dar satisfacción correcta a la evaluación. Una evaluación cumple con tener validez instruccional en la medida que las situaciones evaluativas son coherentes con las actividades de aprendizaje realizada por los estudiantes. Esta incluye la denominada validez semántica, en que los conceptos empleados en el instrumento evaluativo es conocido y compartido por los estudiantes con el constructor del instrumento.

Por último, la validez consecucional está referida al impacto que puede causar el uso y la interpretación recogida en el proceso evaluativo, efectos éstos queridos o no intencionales. Entre las consecuencias imprevistas se pueden presentar una caída en la motivación, generar competencia, resentimiento, etcétera. Al efecto se recomienda una especial atención a las acciones relativas a la definición y planificación de una evaluación, lo que comprende definir claramente los propósitos y usos de la misma, acompañado por la identificación de las evidencias que darán cuenta de aquello.

Respecto al segundo elemento, la confiabilidad, ésta se relaciona con la consistencia de la medición al margen de lo que mide exactamente. Se

⁵ *Ibidem*, p. 287.

manifiesta por poseer la suficiente evidencia de un aprendizaje que permite tomar decisiones con el menor margen de error. A nivel de aula es considerada como suficiente información, a diferencia en gran escala dónde se aprecia como un factor de consistencia entre los factores que componen un instrumento de medición.

Los autores en comentario señalan que entre los factores que pueden influir en la confiabilidad de una evaluación destacan: *i)* el número de observaciones o evidencias de un aprendizaje; *ii)* las características de su aplicación, y *iii)* la precisión de la corrección y puntuación.

La objetividad en el proceso evaluativo debe entenderse como la “aspiración a conocer los objetos con independencia de valoraciones subjetivas o personales”.⁶ Este es un objetivo difícil de perseguir, ya que implica que los instrumentos y el juicio que recae sobre la información recogida gocen de imparcialidad. Evidentemente se debe considerar que por sobre las acciones técnicas en la construcción del proceso evaluativo, ellas son portadoras del sesgo ideológico de los docentes, aun cuando los mismos no lo deseen, ya que están impregnadas por su propia cosmovisión y categorías axiológicas. Además se encuentran presentes las expectativas del docente, las cuales están determinadas por las características de los estudiantes, como el género, el nivel socio económico, la raza, apariencia física, etcétera.

El objeto de la evaluación son los resultados de aprendizaje. El andamiaje curricular tiene como referente principal el perfil de egreso; o sea, aquel compromiso declarado por la institución que imparte el programa educativo para consigo mismo, los estudiantes y la comunidad toda respecto a las áreas de dominio y el conjunto de competencias que poseerá el estudiante al momento de su egreso. El aseguramiento de las competencias que permitirán al egresado adquirir las áreas de dominio declaradas, está a su vez compuesta por un conjunto de resultados de aprendizaje definidos en las actividades académicas que tributan al perfil de egreso.

Los resultados de aprendizajes, en consecuencia, son un objetivo concreto y declarado de lo que un estudiante debe demostrar ser, saber y saber hacer al término de un contenido, curso o unidad programática.

Este es el constructo objeto de la evaluación en aula. Un elemento clave en el mismo, a tener en consideración en el proceso evaluativo, es el verbo rector de su enunciado. Este dará cuenta de las operaciones cognitivas que debe movilizar el estudiante para la obtención del logro y en consecuencia tiene una asociación fundamental con la estructura debida de los instrumentos de evaluación.

⁶ Larousse, 2009, *Diccionario Enciclopédico*, vol. 1, Madrid.

Una de las taxonomías más utilizadas para estos efectos es la Taxonomía de Bloom, la que contempla seis categorías jerarquizadas en el dominio cognoscitivo y cinco relacionadas con actitudes.⁷

Las tres últimas categorías de la taxonomía de Bloom son de orden superior, y éstas son las requeridas en la enseñanza universitaria: análisis, síntesis y evaluación, a la cual se puede agregar “creación”, de acuerdo con la revisión de la taxonomía de Bloom de 2001.

De esta forma, se puede exhibir un contexto que se encuentra conformado por el proceso de evaluación del aprendizaje; el significado, características y concepto de evaluación; la evolución de los referentes y procedimientos utilizados; intencionalidad, atributos, validez y confiabilidad de los instrumentos evaluativos; y, los resultados de aprendizaje como objeto de la evaluación.

Todos estos elementos permiten apreciar la utilización de la examinación oral en la enseñanza del Derecho.

III. EXAMINACIÓN ORAL

Si bien es cierto que la examinación oral de los procesos de enseñanza ha sido un instrumento de constante aplicación en la educación superior, en los últimos tiempos su frecuencia ha disminuido debido a un conjunto de críticas formulada por los especialistas en evaluación, especialmente fundada en un conjunto de debilidades y desventajas que han sido reveladas a partir de la intervención de variables no necesariamente relacionadas con el aprendizaje objeto de la evaluación.⁸

Sin embargo, en las escuelas de derecho, el instrumento se encuentra profundamente enraizado en la cultura evaluativa, tal vez con igual fuerza que la clase magistral. Esta y el examen oral gozan de buena salud, a pesar de los tímidos reparos de una minoría de la docencia.

El examen oral implica una interacción personal, cara a cara, entre un discente que será sometido a un interrogatorio verbal de parte de uno o más examinadores, con el objeto de que éste evidencie estar en posesión de los atributos constitutivos de los resultados de aprendizaje que son objeto de la evaluación.

⁷ Yaniz, Concepción y Villardon Lourdes, “Planificación de competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad de conocimiento para el profesorado universitario”, *Cuadernos monográficos del ICE*, núm. 12, Universidad de Deusto, Bilbao, 2006.

⁸ Galli Amanda y Castro C., *Exámenes orales y escritos, Programa de Formación Docente-Pedagógica*, Washington DC., OPS, 1992.

Pero, a lo menos, el examen oral tiene derecho a sentarse en el banquillo de los acusados para demostrar su inocencia de los vicios que se le atribuyen, máximo que hoy aparece otro sujeto que presuntamente es el responsable de las deficiencias que pueda presentar este recurso evaluativo. Este es el constructor del mismo, o sea, el docente.

Si la examinación oral compareciera ante un tribunal, el Fiscal tendría que exponer los siguientes hechos y antecedentes:

1. *Primer cargo: carecer de objetividad*

En efecto, la examinación oral implica de acuerdo con su naturaleza una interacción personal, directa e inmediata, asimétrica en cuando examinador y examinado no se encuentran en igual relación de poder y en el cual el sujeto evaluador se ha formado previamente, por el contacto que ha mantenido con el examinado, un prejuicio sobre aquel que puede tener incidencia en la evaluación que en definitiva practique. O sea, “el efecto de halo”, entendido por la contaminación que permea el juicio evaluativo, y que tiene que ver con dimensiones que no deberían ser consideradas en la valoración, pero que van a interferir en las apreciaciones de cualidades o características comprendidas en la evaluación.⁹ Esto es, la formulación de un juicio previo fundado en una generalización errónea, mediante la cual considerando una sola cualidad de una persona nos lleva a formarnos un juicio de sus demás características.

Otro elemento digno de considerar y que atentaría a la falta de objetividad, es el conjunto de creencias, valores y sustratos ideológicos que descansan en el evaluador y que lo predisponen a descalificar al evaluado si el discurso de este no los interpreta o adhiere a posiciones contrarias.

Por otra parte, cuando en el proceso de examinación oral se carece de instrumentos básicos en su aplicación, como son el cedulario y su aplicación aleatoria; la rúbrica de evaluación; la planificación de un contrainterrogatorio tendiente a evidenciar el verbo rector del resultado de aprendizaje; un objeto de la evaluación debidamente determinado; y, un resultado global que comprenda todo el acto de examinación y no sólo una parte del mismo, no puede garantizar un levantamiento de la información que asegure un juicio objetivo con un grado mínimo de aceptación.

La falta de objetividad se manifiesta también por la relación que se establece entre el sujeto examinado y el o los sujetos examinadores, el cual pre-

⁹ González, Miriam, “La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica”, *Revista Cubana de Educación Superior*, Universidad de La Habana, La Habana, 2001.

senta las características de una confrontación entre uno que pretende evidenciar su solvencia en el acto de examinación y el otro que pretende descubrir no la evidencia del aprendizaje del estudiante sino la evidencia del no aprendizaje.

Si bien es cierto que la examinación por parte de una comisión evaluadora debería tender a disminuir algunos elementos que atentan contra la objetividad de la evaluación, muchas veces se puede apreciar que las diferencias de apreciación por parte de los evaluadores no son resueltas en un proceso de composición o negociación, sino de plano por quién ejerce liderazgo en el proceso.

La retórica y algunas competencias blandas del examinado pueden también llegar a afectar la objetividad en la evaluación. En efecto, la expresión corporal, el dominio del lenguaje técnico, la utilización de efectos retóricos puede conducir al evaluador a ponderar dichos recursos con un mayor nivel de significación que los contenidos expresados en relación con el objeto evaluado.

2. Segundo cargo: no evidencia debidamente el resultado de aprendizaje

Al respecto, los principales hechos o antecedentes en que se funda este cargo son los siguientes:

A. Respecto al rito o condiciones en que se rinde la evaluación

La comparecencia del estudiante en el salón de interrogación crea un rito intimidatorio para el estudiante y una alta exposición al estrés que puede llegar a afectar significativamente en su rendimiento, impidiendo que éste pueda efectivamente en dicho acto evidenciar su real competencia en relación con el resultado de aprendizaje esperado.

En efecto, algunos elementos que al respecto se pueden señalar, son los siguientes: *i*) presencia frente a un tribunal que habrá de juzgar su conocimiento frente a sus pares, poniendo en riesgo su prestigio y relevancia en el grupo; *ii*) la exigencia (generalmente obligatoria en algunos países) de una vestimenta formal que no acostumbra a diario vestir; *iii*) el posible desconocimiento de los demás integrantes del panel de interrogadores además de su profesor; *iv*) la prolongación del proceso por un largo y fatigoso período de tiempo; *v*) la comparecencia generalmente de acuerdo a la lista del curso que coloca a los examinados en una situación de inequidad; en algunos ca-

tos, y vi) frecuentemente carencia de factor aleatorio en la selección de los temas a interrogar.

B. Respecto a la dinámica del proceso evaluativo

La estructura de la examinación oral presenta un conjunto de factores en su desarrollo que contribuye de manera significativa para que el estudiante no pueda efectivamente demostrar el grado de aprendizaje logrado, entre los cuales se puede mencionar los siguientes:

i) Por su naturaleza, una examinación oral implica una inmediatez que puede afectar de manera importante la estructura del discurso del examinado, al no permitirle un tiempo de reflexión previo a su respuesta; *ii)* de la misma manera, la examinación oral sólo permite evidenciar un reducido campo de contenidos susceptibles de ser evaluados; *iii)* el proceso exige de parte del examinado competencias blandas que no siempre han sido entrenadas en actividades específicas que deberían estar contempladas en el curriculum; *iv)* el estudiante no puede ejercer derecho a revisión de la evaluación, pues generalmente no hay registros de audio; *v)* eventuales errores o improvisaciones de parte de los examinadores al momento de formular preguntas y/o descontextualización de las mismas en relación con el objeto evaluado; *vi)* distintos niveles de complejidad o relevancia en la interrogación; repeticiones reiteradas en las preguntas formuladas en el transcurso del proceso; *vii)* interrupciones a la intervención del examinado que desestructuran su discurso; *viii)* interrogaciones que no tienen coherencia con los resultados de aprendizajes esperados o con categorías superiores del pensamiento; *ix)* posibles situaciones distractoras de los examinadores que no permiten apreciar debidamente el discurso del examinado; *x)* uso de preguntas cerradas o de respuesta inducida, y *x)* en algunos casos, ausencia de certificación de la evaluación practicada y/o ausencia de rubrica o calificación que no considera ponderadamente la totalidad del proceso examinador.

3. Defensa de la examinación oral

La defensa de la examinación oral se fundamenta primeramente por destacar las ventajas que la misma presenta para comprobar los resultados de aprendizaje, especialmente en la enseñanza del derecho.

La examinación oral es el método más eficaz para evaluar la calidad de los aprendizajes de niveles más complejos de desarrollo del pensamiento,

contenidos en la taxonomía utilizada para definir los resultados de aprendizaje objeto de evaluación, como asimismo para comprobar la debida utilización del lenguaje técnico requerido por la disciplina.

De la misma forma, permite apreciar debidamente las competencias adquiridas por el estudiante para la comunicación oral, y otras competencias blandas que tienen la mayor relevancia en la formación del profesional jurídico.

En la enseñanza del Derecho, en particular, la examinación oral pasa a constituir no sólo un instrumento de evaluación, sino que en sí mismo se convierte en una herramienta fundamental de desarrollo de competencias específicas de las profesiones jurídicas.

La examinación oral es el recurso evaluativo más eficiente para comprobar, en un solo acto, las evidencias de adquisición de parte del examinado de las habilidades o competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, interactuando de manera simultánea en el tiempo

La examinación oral permite evidenciar con mayor profundidad el aprendizaje adquirido de parte del estudiante. Las habilidades de relacionar, sintetizar, aplicar, evaluar e inclusive crear pueden ser expuestas con mayor fluidez que en otros recursos evaluativos. O sea, el estudiante puede desarrollar un pensamiento complejo. Obliga al estudiante a preparar con mayor dedicación la evaluación, no contempla un proceso de memorización o mera repetición conceptual. El estudiante debe construir un discurso propio, distinto al contenido en los materiales de estudios revisados o de las enseñanzas del profesor, pero que a la vez lo contiene, más la acción de su propia construcción; la examinación oral se constituye en un recurso que puede evidenciar un aprendizaje significativo.

En relación con la acusación de falta de objetividad de la evaluación oral, hay que señalar que en menor o mayor medida los distintos tipos de instrumentos evaluativos carecen de absoluta objetividad.

La falta de objetividad atribuida al examen oral también puede estar presente, por ejemplo, en la prueba escrita de desarrollo.

La cuestión consiste en considerar la objetividad como la “aspiración a conocer los objetos con independencia de valoraciones subjetivas o personales”,¹⁰ o sea, constituye un deseo de conocer las cosas como son y no como las vemos, producto de nuestra subjetividad, difícil de satisfacer, pero al cual podemos aproximarnos a través de la disposición de un conjunto de resguardos, tales como, una adecuada planificación; construcción de cedularios y rúbricas; construcción de preguntas validadas; contribución a un

¹⁰ *Gran Diccionario de la Lengua Española*, Larousse Editorial, Madrid, 2016.

clima relacional adecuado en el acto de examinación; selección aleatoria de la interrogación; neutralización consciente del efecto halo, etcétera.

En consecuencia, la imputación de falta de objetividad también está presente en otros instrumentos evaluativos y no es sólo propio de la examinación oral. En ésta, como en cualquier otro tipo de evaluación, existen medios tendientes a disminuir los grados de falta de objetividad en la construcción y posterior evaluación de los instrumentos dedicados a evidenciar los procesos de aprendizaje.

Por tanto, el menor o mayor grado de falta de objetividad en la evaluación de la examinación oral no reside en el instrumento mismo, sino en los resguardos utilizados para disminuir o neutralizar los efectos que lo posibilitan.

A la segunda imputación, que la evaluación oral no permite evidenciar debidamente el resultado del proceso enseñanza aprendizaje, la defensa presenta los siguientes antecedentes: *i)* la solemnidad del proceso y sus ritos, la exposición al estrés en el examinado, el escaso tiempo de reflexión por parte del examinado para su respuesta, la inmediatez del acto, y que el proceso de examinación contemple un largo y fatigoso periodo de tiempo, son todas condiciones propias en que se desarrolla parte de la función profesional del abogado, en consecuencia éstas deben ser vistas como un proceso de desarrollo de competencias específicas requeridas para el futuro ejercicio profesional.

ii) En relación con la imputación que la examinación oral sólo puede evaluar una parte reducida de los contenidos, ello puede ser corregido con la aplicación de a lo menos dos o tres temas de cedulario sobre materias diversas, con la ventaja adicional que el tratamiento de las materias pueden ser tratadas con mayor profundidad que utilizando otros recursos evaluativos.

iii) Todas las demás imputaciones ya reseñadas en el acápite correspondiente, si se examinan en su contexto, son susceptibles de ser neutralizadas mediante acciones de capacitación para la interrogación y la aplicación de procedimientos y protocolos, tales como, una efectiva planificación; construcción de cedularios y rubricas; validación de preguntas; coherencia de la interrogación con los resultados de aprendizaje, utilización de aplicaciones generadora de números aleatorios, etcétera.

Por tanto se puede sostener que todas y cada una de las imputaciones que afectarían a la examinación oral son susceptibles de ser neutralizadas mediante la adopción de recursos técnicos en su aplicación, de manera tal que este recurso evaluativo no presentaría desventajas mayores que otros

tipos de instrumentos de práctica habitual en las escuelas de derecho, como es el caso de los instrumentos escritos de desarrollo.

A. Medidas neutralizadoras de las deficiencias imputadas

A continuación se presentan las medidas neutralizadoras aconsejables para las deficiencias imputadas a la examinación oral en la enseñanza del derecho:

a. Respecto a no evidenciar el resultado de aprendizaje

<i>Deficiencia imputada</i>	<i>Medidas neutralizadoras</i>
Establecimiento de rito intimidatorio	Velar por la solemnidad tradicional sin incurrir en exceso que pueda provocar tensión indebida de parte de los evaluados.
Exposición al estrés de parte del evaluado	La resistencia al estrés es una competencia blanda requerida para el ejercicio de la profesión jurídica, por tanto forma parte de la formación del evaluado.
Inmediatez para dar estructura debidamente el discurso por parte del evaluado	Debe darse el tiempo necesario para que el evaluado estructure su discurso de respuesta.
No permite un tiempo de reflexión para el examinado.	La posesión de un aprendizaje significativo de parte del examinado debe haber comprendido con antelación dicho proceso.
El examen se rinde en un periodo prolongado y fatigoso de tiempo	La planificación de la actividad debe comprender interrupciones periódicas y programadas de descanso y el tiempo máximo que debe asignarse a cada interrogación.
El orden de comparecencia crea situaciones de inequidad.	El llamado por lista puede considerarse de manera alternada el abecedario por el inicio y por el término, o bien, aleatorio.
Sólo evalúa una parte restringida de los contenidos	La interrogación debe necesariamente considerar dos o tres temas del ceculario sobre contenidos diversos.
Exige competencias blandas no provistas	Estilos de aprendizajes, expresión oral, lenguaje corporal, resistencia al estrés, deben ser competencias blandas que el currículum debe proveer al estudiante.
No hay posibilidades de revisión	Generalmente no hay sistemas de registro de audio, por tanto debe asegurarse que las interrogaciones sean públicas en presencia de pares del evaluado.

<i>Deficiencia imputada</i>	<i>Medidas neutralizadoras</i>
Errónea formulación de preguntas	Una adecuada formación del evaluador en este aspecto es necesaria.
Distintos niveles de complejidad en la evaluación	Un cedulario debidamente formulado debe cuidar la simetría en su contenido.
Carencia de factor aleatorio en la elección de las preguntas.	Sorteo de temas del cedulario, pudiendo utilizarse aplicaciones en la web para tal efecto (ejemplo IRandomizer).
Repetición de preguntas	Aplicación de cedulario evita este aspecto
Incoherencia entre las preguntas y la categoría de pensamiento en la taxonomía del resultado de aprendizaje.	Utilizar los resultados de aprendizaje declarados en el programa de estudios como objetos de la evaluación.
Interrupciones de parte del evaluador al discurso del evaluado.	Mantenimiento de cuidado en la forma en que se desarrolla el dialogo, de manera de no afectar el discurso del evaluado.
Falta de planificación del proceso evaluativo y carencia de instrumentos necesarios para su desarrollo	Programa del curso, resultados de aprendizaje a evaluar; cedulario de interrogación, rúbrica de evaluación deben estar a disposición de los estudiantes con antelación al examen. Al inicio del proceso debe darse cuenta a los examinados los demás aspectos de su planificación.
Distracción de parte de los examinadores	Situaciones que requieran la atención de los examinadores ajena al proceso de evaluación, deben dar origen a la suspensión de la sesión.
Contra interrogaciones con preguntas cerradas o inducidas.	Este tipo de preguntas deben ser evitadas
Eventualmente, falta de certificación de resultados	Debe extenderse certificación escrita de la calificación obtenida por el evaluado.
Evaluación fundada solo en parte del proceso de examinación	La utilización de rúbrica y planilla de evaluación aplicada a cada tema neutraliza este factor.

b. Respeto a la imputación de carecer de objetividad

<i>Deficiencia imputada</i>	<i>Medidas neutralizadoras</i>
Efactor Halo	Evitar de parte del evaluador la formulación de un juicio previo del evaluado, producto de una generalización errónea, basada en una cualidad de este último proyectada a sus demás características.
Carencia de instrumentos básicos de aplicación	Disponer de cedulario y rúbricas de evaluación de conocimiento de los evaluados

<i>Deficiencia imputada</i>	<i>Medidas neutralizadoras</i>
Tendencia a medir “el no aprendizaje”	La contra interrogación no debe centrarse en las carencias ya registradas del evaluado, sino explorar otros campos de su aprendizaje.
Clima de confrontación entre el evaluador y el evaluado.	Provocar distensión en el diálogo sostenido con el evaluado.
En las evaluaciones con más de un examinador, el resultado de éstas no siempre le corresponde al colectivo.	La utilización de rúbrica permite considerar la evaluación de todos los evaluadores de manera autónoma.
La retórica y las competencias blandas pueden afectar la objetividad de la evaluación.	De acuerdo con el resultado de aprendizaje medido, ponderar la incidencia de las competencias blandas y el nivel de significación de los contenidos expresados en el objeto evaluado.

B. Instrumentos de implementación

La implementación de dos instrumentos pasan a ser indispensables en la examinación oral: la rúbrica y el cedulario.

a. Rúbrica

El Centro de Desarrollo Docente de la Pontificia Universidad Católica, en su página web¹¹ señala que una rúbrica “es un instrumento que permite evaluar distintas situaciones de evaluación (ensayo, proyecto, informes, presentaciones, entre otras). Su formato es una matriz de valoración donde se establece una graduación de niveles de la calidad para cada criterio que se desea evaluar”.

La examinación oral en la carrera de Derecho, debe permitir al estudiante construir un discurso articulado, en relación con los resultados de aprendizajes esperados, utilizando lenguaje de la técnica o disciplina, que pueda evidenciar un dominio amplio de una institución o fenómeno jurídico de relevancia, precisados en su ámbito de conocimiento por los verbos rectores de la taxonomía de Bloom, en sus categorías superiores de desarrollo del pensamiento (síntesis, análisis, evaluación, creatividad), los cuales subsumen las categorías inferiores.

¹¹ Disponible en: http://desarrollodocente.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=605&Itemid=727.

De esta forma se cumple el objetivo del proceso; o sea, apreciar lo que el estudiante “sabe o sabe hacer” concordante con el enunciado del resultado de aprendizaje y no lo que no sabe o no sabe hacer.

La primera tarea que se debe enfrentar es construir la matriz de valoración; o sea, la definición de los niveles de calidad para los criterios que se vayan a evaluar.

Un modelo, perfectible por cierto, se muestra a continuación:

<i>Rubrica</i>	<i>Juicio</i>
Evaluación calificación Excelencia 7.0	El (la) estudiante en su exposición da completa y plena satisfacción de forma clara y precisa, utilizando el lenguaje de la disciplina, a todos los aspectos exigidos para el tema asignado, y expone antecedentes adicionales producto de un aprendizaje y reflexión autónomo.
Muy satisfactorio Umbral de calificación 6.0 a 6.9	El (la) estudiante en su exposición da completa y plena satisfacción de forma clara y precisa, utilizando el lenguaje de la disciplina, a todos los aspectos exigidos para el tema asignado.
Satisfactorio Umbral de calificación 5.0 a 5.9	El (la) estudiante en su exposición da satisfacción de forma clara y precisa, con algunas imprecisiones menores utilizando el lenguaje de la disciplina, a todos los aspectos exigidos para el tema asignado.
Suficiente 4.0 a 4.5 Umbral de calificación 4.0 a 4.9	El (la) estudiante en su exposición da satisfacción con algunos reparos, u omisiones, utilizando un lenguaje de la disciplina, a mayor parte de los aspectos exigidos para el tema asignado.
Insuficiente Umbral de calificación 3.0 a 3.9	El (la) estudiante en su exposición NO da satisfacción a mayor parte de los aspectos exigidos para el tema asignado y/o utiliza desprolijamente el lenguaje de la disciplina
Muy insuficiente Umbral de calificación 2.0 a 2.9	El (la) estudiante en su exposición NO da satisfacción a todos los aspectos exigidos para el tema asignado y/o no utiliza el lenguaje de la disciplina.
Reprobación N.S.P. Calificación 1.0	El (la) estudiante NO se presentó a examinación. (NSP), debiendo haberlo hecho.

b. Cedulaario

Luego procedería bajar de las unidades de aprendizaje los temas centrales de cada una de ellas, de manera que el examinado pueda construir un discurso razonado que evidencie su aprendizaje dentro de la esfera del verbo rector de la taxonomía de Bloom, que se hayan definido al efecto en el cedulaario temático.

La elección del verbo rector debe corresponder a las categorías superiores de la taxonomía de Bloom, de acuerdo con los resultados de aprendizaje asignado a la unidad de aprendizaje respectivo.

Apreciemos los siguientes ejemplos:

EJEMPLO 1

Tema No. XX: Las resoluciones Judiciales

El estudiante debe: *Formular* un concepto; *Clasificar* las clases de resoluciones judiciales; *Diferenciar* las resoluciones de tribunales nacionales y extranjeros; *Apreciar* la eficacia y los efectos de las resoluciones; *Examinar* los requisitos formales de notificación de las resoluciones; y *Formular* respuestas a la contra interrogación.

EJEMPLO 2

Tema No. XX: La Delación Compensada en materia de libre competencia mercantil.

El estudiante debe: *Explicar* la institución; *Señalar* el ámbito de aplicación; *Determinar* los aspectos esenciales de la misma; *Analizar* los requisitos de procedencia; *Emitir un juicio* sobre la institución y, *Formular* respuestas a la contra interrogación.

c. Registro de evaluación

La evaluación oral requiere que cada evaluador lo haga por separado y de manera autónoma, haciendo uso de la rúbrica correspondiente y aplicando la evaluación al desarrollo de cada tema rendido por el estudiante en relación con la taxonomía exigida.

En consecuencia la calificación final será el producto del promedio de calificaciones asignada por cada examinador.

IV. CONCLUSIÓN Y SENTENCIA

1. *Respecto al marco teórico*

Se ha dado cuenta de los aspectos principales referidos a la evaluación de los procesos de aprendizaje, en general, que comprenden el concepto de evaluación; los elementos que la constituyen; la evolución experimentada a partir del siglo XIX; sus referentes, procedimientos e intencionalidad; los tipos de evaluación; y, los requisitos de validez, confiabilidad, y objetividad exigidos.

2. *Respecto a las imputaciones y los descargos*

Se ha exhibido los principales cargos que se han formulado en contra de la examinación oral, como instrumento idóneo para evaluar aprendizajes, tanto en cuando a su falta de objetividad como en relación de no permitir evidenciar debidamente el proceso de enseñanza aprendizaje.

Como contrapartida, la defensa de tales cargos se ha fundado, en lo principal, en sostener que todas y cada una de las imputaciones que afectarían a la examinación oral son susceptibles de ser neutralizadas mediante la adopción de recursos técnicos en su aplicación, de manera tal que este recurso evaluativo no presentaría desventajas mayores que otros tipos de instrumentos de práctica habitual en las escuelas de derecho, como es el caso de los instrumentos escritos de desarrollo.

O sea, los defectos imputados al examen oral no se encuentran en el instrumento mismo, sino en el constructor de éste, que es el docente, cuando esa construcción no contempla los procedimientos y protocolos llamados a neutralizar, aminorar y/o corregir los aspectos que atentan contra su eficiencia, eficacia y pertinencia.

Por tanto, debería considerarse la adopción de las medidas necesarias para neutralizar las imputaciones negativas a la examinación oral.

3. *Respecto a la sentencia*

De acuerdo con lo expuesto, se puede concluir lo siguiente:

- a) Que la examinación oral puede representar riesgos ciertos de falta a la objetividad y/o evidenciar debidamente los resultados de aprendizaje.

- b) Que los riesgos señalados precedentemente son posible de ser detectados.
- c) Que existen medidas a adoptar con el objeto de neutralizar los efectos negativos detectados en el proceso evaluativo.
- d) Que en la enseñanza del derecho la evaluación oral permite apreciar y adiestrar a su vez, un conjunto de competencias actitudinales y competencias blandas, requeridas para el ejercicio de las profesiones jurídicas.
- e) Que los reparos a la examinación oral se deben no al método mismo de evaluación, sino a la falta de prevención de parte de los examinadores en la implementación de las medidas neutralizadoras de sus efectos negativos.
- f) Que la elaboración de un ceculario temático, que tenga como principal referente los resultados de aprendizajes respectivos, formulados de acuerdo con los verbos rectores de una taxonomía y evaluados bajo una rúbrica que permita al examinador realizar un juicio de valor respecto a la cualificación del examinado, constituye una herramienta esencial para implementar este tipo de evaluación.

Por tanto, ¿quién debe estar en el banquillo de los acusados, el examen oral o sus examinadores?

Docentes y estudiantes deberán dictar sentencia.

V. BIBLIOGRAFÍA

- AHUMADA, Pedro, 2003, *La evaluación en una concepción del aprendizaje significativo*, Valparaíso, Universidad Católica de Valparaíso.
- FÖSTER, Carla y ROJAS-BARAHONA, Cristián, 2008, *Evaluación al interior del aula: una mirada desde la validez, confiabilidad y objetividad*, Santiago, *Revista de Pensamiento Educativo*, vol. 43.
- GALLI, Amanda y CASTRO, C., 1992, *Exámenes orales y escritos, Programa de Formación Docente-Pedagógica*, Washington DC., OPS.
- GONZÁLEZ, Miriam, 2001, *La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica*, La Habana, *Revista Cubana de Educación Superior*, Universidad de La Habana.
- LAROUSSE, 2009, *Diccionario Enciclopédico*, vol. 1, Madrid.
- LAROUSSE, 2016, *Gran Diccionario de la Lengua Española*, Madrid.

VILLARDON, María Lourdes, 2006, *Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias*”, Bilbao, Educatio siglo XXI, 24-2006, Universidad de Deusto.

YANIZ, Concepción y VILLARDON, Lourdes, 2006, *Planificación de competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad de conocimiento para el profesorado universitario*, Bilbao, Cuadernos monográficos del ICE, núm. 12, Universidad de Deusto.