



Universidad Nacional de Río Cuarto

Algunas nociones teórico/prácticas para repensar la evaluación en la universidad

Mg. Rosana Beatriz Squillari

Universidad Nacional de Río Cuarto

Septiembre de 2020

“Saber a dónde se quiere ir está muy bien; pero además hay que mostrar que se va”
(Emile Zola en, Martínez Crespo, 1998, p, 6).

Largamos

Estas líneas se orientan a un público que tiene como “conocimiento previo”, a lo Ausubel (1983), que las evaluaciones pueden realizarse de dos maneras: Orales o Escritas.

Sin embargo, hay indicaciones que atraviesan ambas instancias. Por ello, en un primer momento pretendemos dejar algunas orientaciones generales que pueden servir para ambas pretensiones.

Luego, agregamos como ejemplo, un modelo de diseño fundado en la Enseñanza para la comprensión que se aplicó iterativamente, en la asignatura Introducción al derecho (Códigos 2555 y 2590), perteneciente a las Carreras de grado: Profesorado en Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, Ciencia Política y Abogacía. Departamento de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales, de la FCH de nuestra UNRC. Aclaremos que se trata de una materia masiva y que los ejemplos de la evaluación que transcribimos en un segundo momento se realizaron presencialmente; no obstante —consideramos— quizá algunos de los lineamientos seguidos en ella pueden servir para reflexionar sobre diseños de evaluación, mediados por la tecnología, integrando teoría y práctica. Por eso, agregamos otro tipo de ejercicios que iban variando conforme la composición del núcleo fuerte de la disciplina y los protagonistas.

Ahora, iniciamos un recorrido que entrelaza experiencias respaldadas en autores de relevancia en evaluación; aunque no podamos agotar toda la riqueza de sus aportes en un solo material. Porque la evaluación se fundamenta y argumenta.

Siguiendo a Anijovich (2013), “La evaluación de los aprendizajes resulta un proceso sumamente complejo en la medida que se trata de una práctica social, anclada en un contexto que impacta de muchas maneras en los distintos actores involucrados...” (p, 15).

Esta idea nos implica como actores que participamos, a través de la evaluación, de algo más amplio que demanda en palabras de Celman (2018), la problematización de nuestras acciones y omisiones cuando de diseñar una evaluación se trata.

Si retomamos el inicio, advertimos que este modelo o diseño de evaluación se realizó en una materia masiva y con un equipo integrado por siete docentes en total, incluida quien relata la experiencia.

Por esta razón, ante la multiplicidad de textos y presentaciones audiovisuales sobre las herramientas para construir una evaluación, las apreciaciones de Celman (2018) resultan atractivas. Se trata de una conferencia en la UBA brindada a Arquitectos, con el fin de ayudarlos a realizar “un buen diseño de evaluación” (<https://youtu.be/dJAxY8N-Xgs>).

De la riqueza y profundidad de esta clase virtual, recuperamos los siguientes puntos, acordes al tema que se trata y a la disciplina en la que se trabaja.

Algunas nociones teórico/prácticas para repensar la evaluación en la universidad. Mg. Rosana Beatriz Squillari. Universidad Nacional de Río Cuarto. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).





Ello no significa que lo disciplinar signifique la comunicación de Celman (2018), para ayudar a diseñar evaluaciones en otras disciplinas y también en trabajo con grupos pequeños. Seguidamente transcribimos un extracto de la disertación que mencionamos, que puede recuperarse en su totalidad en la URL citada:

Para esta autora “los cursos numerosos son un problema en la evaluación... pero ¿qué es un problema?, a veces es algo que sucede en el exterior de un grupo aunque se presenta como un todo para esos sujetos, es un problema para quién lo mira, quién lo significa... quizá para algunos pueda ser una oportunidad. El problema no existe en realidad, la enunciación lo define”.

A partir de estas fuertes consideraciones Celman (2018), enumera cinco posibilidades y diferentes opciones, respecto de la relación: evaluación-cursos numerosos.

Con el riesgo de incurrir en un reduccionismo del pensamiento de esta docente e investigadora, haremos una síntesis de cada uno de ellos, reiterando que el enlace permite ver la totalidad de su disertación:

“Caso: 1. Representa la cátedra tradicional. Docentes a cargo de los teóricos separados de los prácticos. Teóricos no delegados, tipo conferencias pautadas... Es la aplicación de una Teoría a la práctica... y la evaluación es la comprobación de la teoría que en un examen se repiten en un ejercicio parecido al que se dio. El alumno recibe, acumula datos que trata de memorizar y recordar cómo se aplica una matriz o un molde para un buen resultado.

Desde este enfoque no hay problemas para la cátedra universitaria, aunque sean cursos numerosos. Porque se recurre a exámenes escritos de respuesta única, lo puede corregir casi cualquiera.

El Responsable actúa en piloto automático y son los estudiantes quienes tienen que hacer el ajuste. Ajustarse a un modelo inamovible que no prevé una relación más cercana de acompañamiento, ni en el proceso de enseñanza, ni en el proceso de aprendizaje, ni en los momentos de evaluación, ni en la devolución de la evaluación. Todo está en la respuesta correcta.

Es el estudiante quién tiene que aprender a reaprender. Sin devolución de la evaluación, la misma clase se dicta —el uso de esta palabra es intencional— para doscientos o quinientos. Y los auxiliares, tienen una guía sobre la que tienen que trabajar”.

Corresponde hacer una pausa y prestar atención a algunos constructos: modelo inamovible que no prevé una relación más cercana de acompañamiento; proceso de enseñanza; proceso de aprendizaje; la clase se dicta; Teóricos no delegados; los auxiliares tienen una guía momentos de evaluación; se recurre a exámenes escritos de respuesta única; lo puede corregir casi cualquiera; *devolución de la evaluación*.

Esta transcripción de algunas oraciones propende a que el lector preste especial atención a cómo y por qué se usan estos términos, toda vez que serán retomados en los dos últimos enfoques de manera diferente.

Asimismo, dejan algunas pistas: una clase no se “dicta”, se construye, revisa, comparte... los procesos de enseñanza, aprendizaje y de evaluación son diferentes. Por eso, no pueden separarse con un “guion”... las evaluaciones no deben repetirse durante años fundadas en un teórico transmisor que acompaña trabajos prácticos guiados (los trabajos prácticos, el dictado de teóricos e incluso la elaboración de materiales por los integrantes de una cátedra deben compartirse integrada y colaborativamente). Desde mi óptica, esto no significa que el/la docente Responsable se desligue



del seguimiento de las actividades realizadas por los demás colegas; y se hace extensivo cuando de aplicar una innovación se trata.

De otro modo, nos resta asentir que esta sucinta enumeración requiere una memoria repetitiva que en términos de algunos autores culmina en un “aprendizaje superficial”.

Sintetizo: desde la psicología educacional (cuyo objeto de estudio son los procesos de aprendizaje), esto sería propio de un modelo conductista (ya volveremos sobre este término, porque no significa que sea bueno o malo en sí mismo). Con ánimo de extendernos en este primer punto, seguimos avanzando.

“Caso: 2. Posibilidad de la cátedra preocupada pedagógicamente. Acá para Celman (2018), sí hay un problema ya que se trata de una cátedra preocupada por la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, en un clima donde los alumnos aprendan significativamente. Aquí desde la pedagogía y la didáctica en la educación superior, no tienen respuestas potentes para este problema en cursos numerosos.

Han avanzado en el campo pedagógico parados en la idea de que la relación y la comunicación son las que hacen la mediación entre el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje que hacen los alumnos. Esta sentencia, nos lleva a descartar esa fórmula que se usa habitualmente que es: proceso de enseñanza `guion` aprendizaje (proceso de enseñanza-aprendizaje). El guion NO: `Y`; porque el guion se aplica a un solo proceso que ocurre y en realidad hay dos procesos que por suerte, muchas veces se cruzan, entrecruzan, dialogan.

Es decir, que los alumnos atentos van aprendiendo mientras nosotros enseñamos, pero van aprendiendo algo que tiene un cierto grado de diferencia. Porque el aprendizaje ocurre en `sujetos`, `que son `sujetos`. Es decir, tienen historia, saberes, preguntas, focos, preocupaciones, enojos... igual que nosotros que sobre un mismo tema armamos nuestra propia película o clase.

Hablamos, además, de sujetos, personas que están allí quizá calladitos, pero si al final se dice: saque una hoja y digan qué ocurrió, lo que ocurrió para cada uno es distinto porque cada uno tiene una historia y será distinta.

Si nos centramos desde acá sí hay un problema en la cátedra numerosa, porque el diálogo, la relación con nuestros estudiantes se dificulta y andaríamos medio inseguros porque no hay demasiado Teorías didácticas para afrontar esta situación. Entonces, no hay una respuesta única. Acá hay un problema porque la didáctica preparada para grupos pequeños, no puede trasladarse directamente a cursos numerosos... ”.

Nuevamente, hacemos un alto en el camino para seleccionar algunos términos. En primer lugar advertimos que el aprendizaje significativo —haciendo transposición didáctica— es aquel que siguiendo a Ausubel (1983), se puede conceptualizar con el siguiente “organizador de avance: Sépase lo que el alumno ya sabe y enséñese en consecuencia. Esto significa que la nueva información que ingresa se *vincula* a través de la *Teoría de la asimilación* con estructuras pertinentes, estructuradas y estructurantes, que el sujeto de aprendizaje tiene disponible en sus conocimientos previos”.

Otro aspecto importante es la distinción en el uso de “proceso de enseñanza y proceso de aprendizaje”, descartando el guion que acompañó durante mucho tiempo a dos procesos diferentes como si se tratara de uno solo.



Finalmente, focalizamos en dos indicadores: uno es la “subjetividad”, es decir que cada individuo es un sujeto en sí mismo con su background y, por ende, constituye una singularidad que debe respetarse; el otro refiere a las emociones que siempre están presentes en el momento de una evaluación, actualmente muy potente desde el enfoque de las neurociencias.

Nos detenemos porque de esta manera, vamos dejando cimentada la presentación de nuestro diseño que mentamos al inicio y que no retomaremos en el momento de incluirlo.

“Caso: 3. Pocos puntos y cargos por cátedras. Para Celman (2018), este se trata de un caso de gestión, no pedagógico. Sino de la necesidad de nombrar mayores recursos. Aunque asiente y enfatiza en esta necesidad, lo que quiere explicitar es que se reduce el planteo a `puntos y cantidad de cargos y se obtura lo pedagógico-didáctico`. Si este fuera el problema bastaría con que haya más cargos para resolver el problema. Se puede solucionar la cantidad de gente, pero el problema sigue existiendo.

Caso: 4. Apunta a la `diversidad` de estudiantes en la universidad pública, que para ella es muy bueno. Aquí se debe atender a esta diversidad, porque no se trata solo de jóvenes sino también de madres, padres, trabajadores, etc. Esto demanda un proceso arduo de evaluación por parte de docentes preocupados por la enseñanza. Una evaluación educativa que contemple no solo la cantidad, sino también la calidad. Aquí reconoce un problema pedagógico-didáctico.

Caso: 5. Formación y coordinación del equipo de cátedra. Existen muchos alumnos, pero también muchos docentes. Por lo tanto, una cátedra con muchos docentes requiere al interior procesos de formación, consenso y acuerdos. Procesos de capacitarse para la enseñanza distribuida y una evaluación formativa, que es a la que se quiere referir. Y declara que se centrará en los dos últimos casos, porque considera que acá se plantea el problema pedagógico-didáctico.

En este momento pasa a una segunda etapa en su exposición. Pone sobre la mesa o abre un abanico de notas para un encuadre dónde la evaluación significa para cada uno algo distinto, centrándose en una evaluación que `valga la pena`; educativa, proceso didáctico que tenga propuesta didáctica que da la posibilidad de plantearlo en equipo de cátedra y se concreta en el hacer con los estudiantes y se concretiza durante el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje.

Por eso no es equivalente al Programa de la materia. Es una evaluación incorporada a la propuesta didáctica con la coherencia. El eje es la coherencia entre lo que pensamos, hacemos y la evaluación que diseñamos. La coherencia es lo que hicimos entre todos en nuestras clases. Esto significa que el plan de cátedra previsto no se cumple totalmente, salvo que lo forcemos y lo encasillemos a costa de dañarlo. Porque el plan previsto, es un plan previsto educativo, es una propuesta que se elabora con el equipo de cátedra. En este caso toma a Eisner, y su lectura guiada de la realidad. Para ella, las propuestas evaluativas son subjetivas y argumentales. Porque la evaluación no se demuestra. Se fundamenta.

En relación con la evaluación formativa, sigue a Scriven (fue el creador de este tipo de evaluación, aunque Anijovich también se refiere a ella), en el sentido de que sea una evaluación que pueda pensarse, usarse y ser una herramienta para quién enseña y para quién aprende. Que provoque procesos de reflexión, comprensión y mejora en los participantes, que sea holística y no atomizada, que sea procesual, democrática y auténtica.



El foco está en el diseño y la revisión del antiguo diseño del control y su comprobación. Aun, cuando Scriven trabajó en la evaluación de proyectos y no de aprendizaje. Prevalece el fundamento y el argumento porque siempre debemos atender `el imprevisto`, que transforma lo previsto o planificado. Significa que como docente me permita ir formándome en el proceso y no en el resultado final. La respuesta abre la posibilidad de modificar en la marcha. Perrenoud (autor francés), habla de evaluación regulativa del mismo sujeto; que le informe al mismo sujeto sobre la marcha como va a regular para mejorar las cosas y llegar al punto final”.

La regulación es interna, por eso Celman (2018), habla de “autorregulación, evaluación holística y procesual”. No incluye la sumativa en esta exposición.

Explica que “no hay evaluación buena o mala en abstracto, sino que dependen del sentido: del qué y para qué hacemos la evaluación.

Sentido y significado, permiten diseñar la evaluación, preguntándonos `por qué la hacemos`; teniendo en cuenta el momento y qué queremos conocer. Para Celman (2018), lo conceptual y lo procedimental van unidos. Saber qué estamos buscando conocer, permite la mirada reflexiva para atrás y para adelante, para mejorar los procesos.

En el sentido de que una evaluación en el transcurso del proceso de enseñanza y de aprendizaje, desde una mirada amplia refiere a lo hecho y no si se cumplió con un pedacito de una etapa que estaba prevista. Se puntualiza específicamente la: producción, elaboración y reconstrucción.

Evaluación democrática, según la autora, es reconocer el derecho de los alumnos, entendidos como la evaluación donde éstos se sientan en mejor forma y para saber cuál es la mejor forma hay que preguntárselo a ellos, discutiendo e intercambiando criterios.

La evaluación auténtica, que trabajó conjuntamente con Anijovich, trata de aquella que evalúa el propio desempeño del profesor. La educación es una práctica compleja, dice Celman (2018) remitiéndose a Barbier, se construye en un juego dialéctico o de ida y vuelta entre referentes y referidos de modo abierto. El referente es el indicador que busca en el alumno para ver si está manejando el concepto. Se debe construir un ejemplo de evaluación que permita conocer y reconocer si el alumno maneja el referido, sino la evaluación NO es válida. Referentes y referidos deben modificarse, conforme cambian los referentes según el curso, por eso no se deben repetir las evaluaciones.

Coherencia epistemológica-pedagógica con la propuesta educativa: La evaluación debe ser coherente con esto. Por ejemplo en una clase de derecho el docente dictó sus clases afirmando posturas sobre su materia. En el examen final preguntaba: ¿Qué piensa u opina Ud.? ¿Cuál es su punto de vista? ¿Por qué? Acá no se puede hacer eso, cuando en la clase no se `construyó`; se dictó dogmáticamente. Trampa en el examen, porque no se lo formó ni pedagógica ni didácticamente para construir y co-construir jurídicamente. Se debe atender a la congruencia entre el trabajo realizado y lo que se solicita en la evaluación.

Coherencia en la propuesta didáctica. Aquí la disertante toma a Litwin, y sostiene que la propuesta evaluativa tiene que tener coherencia epistemológica y didáctica. Si trabajamos solo con clases magistrales no se puede pedir después que articulen teoría y práctica. En relación con la pertinencia y la representatividad, Celman (2018) se respalda en Angulo Rasco. Pertenencia tiene que ver con la disciplina y lo que se demanda. Es decir, buscar la herramienta adecuada para el núcleo duro de



formación, sin que el núcleo o la herramienta se dañen. Representativa es cuando no se realiza la pregunta que realmente represente: el núcleo de la disciplina. Aclarando que toda herramienta tiene posibilidades y límites. La Evaluación Educativa, se funda para la autora, en Álvarez Méndez. Aquí hay que pararse para pensar la evaluación, porque una evaluación debe ser educativa para quien enseña y para quien aprende. La propuesta didáctica para Celman (2018), respaldada en: muchos alumnos y diversos, (revisar: casos: 4 y 5); es que se piense como un ejercicio de la autonomía docente desde la posibilidad y el desafío.

Desde las Teorías del aprendizaje, la disertante se inspira en las cognitivistas, que enfatizan en el trabajo de la comprensión, seleccionando núcleos, que posibiliten a través de ejemplos, relaciones con temas, cambiar soportes, etc., que al menos iniciarán procesos de comprensión que deberán profundizarse en los trabajos prácticos. Todo esto implica un trabajo colaborativo intercátedra y transferencia de lo cognitivo para ir a un aprendizaje auténtico. La otra teoría concibe al aprendizaje como acto de cognición situado. Sostiene que los aprendizajes no suceden en un aula. Por eso habla de aprendizaje situado. Trabajar las situaciones lo más reales posibles, ver lo que ocurre e ir regulando con ellos desde lo cultural.

Sintetizando: demanda a cada cátedra formarse permanentemente e innovar.

En cuanto al conocimiento digital, admite que proporciona información múltiple y difícil de seleccionar. Se debe armar la propuesta para que el estudiante lo haga pero como complemento del actuar docente, preparando los andamiajes y prepararse con ellos para hacerlo. Focaliza que cuando se trabaja con muchos alumnos y muchos docentes el foco pedagógico se pone en el equipo. Como cierre, Celman (2018), recomienda que lo primero es tener ganas; sino no hacerlo. Tiempo, para cambiar el aprendizaje de alumnos en grupos numerosos y diversos desde lo cognitivo y lo situado. Además de una construcción reflexiva y colectiva, con énfasis en el equipo de cátedra. No hay una herramienta sola, no hay herramientas totalmente disponibles; solamente criterios, enfoques, prácticas que son como enunciados a trabajar. Por eso hay que reinventarlas en la acción situada. La tarea docente es el aprendizaje de un oficio, a lo Litwin (2008).

Pudiendo haberme detenido, quise dejar que Celman (2018), se explayara en su discurso. Porque coincido con muchos señalamientos y autores de esta prestigiosa docente e investigadora argentina. Con estos fundamentos y argumentos, recuperamos el inicio y nos situamos en la experiencia que relatamos seguidamente: recordando que se trata de una materia masiva, con siete integrantes y agregamos que es “eminente teórica”.

Este último señalamiento, limita las herramientas de evaluación que pueden aplicarse en otras asignaturas jurídicas.

Por lo dicho, teniendo en cuenta el sustento de Celman (2018), desde lo psicológico, pedagógico, didáctico, educativo, la disciplina y los sujetos que enseñan y aprenden situadamente, exponemos un diseño de que siempre se encuentra en revisión continua, por si cambia el núcleo fuerte de la materia o se pueden aplicar nuevas innovaciones que profundicen la comprensión o los cimientos para otras asignaturas correlativas en el currículo de las tres carreras; sin descuidar la transferencia, la devolución de cada evaluación (diagnóstica, procesual o final), las subjetividades y el trabajo intercátedra en interacción permanente. Conviene aclarar que se dicta en el primer año del primer



cuatrimestre para los tres planes de estudios y que el público es heterogéneo, como planteó Celman (2018).

Este diseño, recordamos, de evaluación se asentó en un estudio sobre la Evaluación de la Comprensión (en adelante, EpC) con textos de Ciencias Jurídicas e incluimos otros ejercicios para incitar al lector a reflexionar y co-onstruir en la mejora de esta herramienta.

Particularmente, el énfasis en la EpC, surgió de un estudio interdisciplinario desde la Ciencias Jurídicas y las Ciencias de la Educación, que se llevó a cabo en el marco del Doctorado en Educación cursado por quién elaboró este artículo, desempeñándose como Docente Responsable efectiva en Introducción al Derecho y dirigido por la Dra. María Cristina Rinaudo, en la UNSL.

Si bien en esta oportunidad se acotó el problema desde dos campos disciplinares el convite queda hecho para lo transdisciplinar y las “aulas extendidas, que desde una dimensión práctica: contemplan el conjunto de actividades planificadas por el docente que los estudiantes deben realizar en el aula virtual para construir conocimientos” (Ferreira Szpiniak, 2020, p, 10); si como dice Celman (2018), hay ganas.

A continuación exponemos un posible diseño para evaluar la comprensión y otros contenidos que durante los años 2007-2016, constituían el núcleo fuerte de esta asignatura propedéutica a la complejidad del fenómeno jurídico.

Con estas maletas, intentamos por un lado plantear la diversidad de la evaluación —sea en contextos presenciales y/o virtuales— sin descartar instancias que posiblemente se reflejen en otras disciplinas y arriesgar algunas propuestas que sirvan al lector para reflexionar sobre su diseño de evaluaciones, integrando teoría y práctica en un proceso espiralado y continuo. Dónde la colaboración de los actores, “investigación en la acción, diseño de prácticas y procesos de aprendizaje” (Reigeluth y Frick, 1999, p, 181), circulen para un mejor aprovechamiento de la evaluación y sus herramientas, en el contexto situado de Enseñar en la virtualidad en tiempos de pandemia.

La selección de los autores no es casual, tanto Reigeluth y Frick (1999) como la compilación de Stone Wiske (1999), tratan sobre el trabajo colaborativo. Aun cuando estas visiones apuntan a docentes e investigadores, pueden transferirse a las relaciones docentes-docentes, docentes-estudiantes y estudiantes entre sí.

Dicho esto, corresponde avanzar luego de este introito.

¿Sabemos a dónde se quiere ir?

Quizá sí, porque anclados desde la Teoría de la comprensión arriesgamos esta respuesta: “desarrollar la comprensión, no sólo memorizar hechos y cifras...” (Stone Wiske, 1999, p, 23). Este señalamiento nos parece atinado para quienes estamos preocupados y ocupados por intervenir nuestras clases articulando teoría y práctica, con la meta amplia de que nuestros estudiantes aprendan y piensen los contenidos jurídicos en continuo cambio acordes al siglo que nos toca vivir. Pensamos que esta idea es aplicable para la mayoría de docentes, investigadores y alumno/as, interesado/as en la evaluación como un momento más del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje.



No obstante, advertimos que la idea que subyace a la articulación teoría-práctica en retroalimentación es potente: particularmente cuando aspiramos diseñar una evaluación coherente con lo que enseñamos y buscamos el modo de comprobar que nuestros estudiantes aprenden en interacción dialéctica.

El desafío se acrecienta con la posibilidad de lo presencial negado: nos toca transitar y traspasar los sitios virtuales de manera eficiente; esto incrementa la mentada tensión entre la articulación: teoría y práctica.

¿Por qué? Porque en todas las disciplinas o carreras que abarca nuestra UNRC, solamente podemos aventurar que nuestros aprendices comprendieron y que sus conocimientos académicos realmente encuadran en la práctica, cuando pueden utilizarlos para resolver no solo cuestiones académico-científicas, sino: problemas de la vida cotidiana.

Es decir, internalizando los procesos de manera tal que naturalmente les sirvan para transferir lo aprehendido a situaciones novedosas. Estas situaciones pueden continuarse por dónde discurren los discursos académicos. Pero, lo más relevante es que —igualmente— sean útiles para solucionar estados reales en el “mundo de la vida” (Habermas, 1990).

Destacamos, que los procesos de enseñanza, los de aprendizaje y los de evaluación reclaman actividades de “comprensión para el aprendizaje, entendiendo a la comprensión como la capacidad e inclinación para usar lo que uno sabe cuándo actúa en el mundo” (Squillari y Rinaudo, 2008 y 2012, p, 2).

He aquí el desafío, toda vez que la comprensión implica necesariamente una delegación de responsabilidad de todos los actores que intervienen en el proceso: el docente se retrae necesariamente de una función de mero transmisor para confiar en el estudiante la responsabilidad sobre su aprendizaje y desempeño.

Todo lo dicho, solamente puede concretarse en un trabajo colaborativo, significativo, situado y auténtico, que implica compromiso de cátedra, de estudiantes, contenidos y espacios por donde transita la necesidad de participación activa de los aprendices formados con herramientas útiles que coadyuven en este esfuerzo mancomunado.

Por ello, aun dejando hitos de lo que constituyen constructos complejos como los mencionados anteriormente, nos centramos en el reto que se imbrica con lo expuesto y nos exhorta a aproximarnos al diseño de una buena evaluación, reiterando que la provocación es doble: alienta lo pedagógico, didáctico y lo disciplinar y reaviva la necesidad imperiosa de revisar las herramientas virtuales presentes en las aulas extendidas.

Para esta última incitación, invitamos a la lectura comprensiva de: “estrategias de enseñanza en la virtualidad” (Ferreira Szpiniak, 2020); aquí hallamos información provechosa sobre un “buen uso” del sitio EVELIA, según los fines que necesitemos satisfacer tanto intercátedra como con los estudiantes.

Siguiendo nuestro hilo conductor, nos detenemos para dejar algunas señales de evaluación que consideramos ya han sido suficientemente fundadas para —además— mostrar que se va.



Hay que mostrar que se va

Nuevamente, volvemos la mirada a la EpC, y destacamos la evaluación diagnóstica continua. Ella revisa los desempeños de los estudiantes de modo comprensivo y significativo.

Para esto, la participación activa de lo/as alumno/as, el trabajo colaborativo y la delegación de responsabilidades que supone un intercambio fluido que lleva a revisiones constantes; aunadas con sesgos flexibles y abiertos a la innovación, permiten paulatinamente que los estudiantes puedan también intervenir en la elaboración de criterios de evaluación colaborando con la cátedra para que realice procesos reflexivos y expliciten criterios tácitos que tienen en cuenta cuando evalúan (Squillari y Rinaudo, 2008 y 2012, pp, 2-3).

Parece difícil, pero no lo es. Si hacemos transposición didáctica, se trata de desarrollar la comprensión y el uso del conocimiento, haciendo públicos los criterios de evaluación que a veces no explicitamos claramente en la instancia de evaluar. Si bien Stone Wiskes (1999), los plantea como evaluación diagnóstica continua, ellos también acompañan las evaluaciones de proceso y la sumativa.

Por eso, en consonancia con el “Marco conceptual de la EpC”, que elegimos como sustento teórico en esta oportunidad, la evaluación se entiende como una instancia que no se reduce a la elemental acreditación de los contenidos: “Cuánto escribió y qué”; más bien es un elemento prioritario que junto a los demás contribuye para que el aprendizaje reflexivo se concrete” (Squillari y Rinaudo, 2008 y 2012, p, 3).

Para mostrar que se va agregamos: “Porque para conocer qué aprendió el estudiante y regular nuestras prácticas docentes es necesario diagnosticar la comprensión” (Stone Wiskes, 1999). Ello es necesario si estamos interesados en realizar actividades de seguimiento (no controlar) sobre el “qué y para qué” han de ser útiles los contenidos que seleccionamos, en las materias donde ejercemos nuestro “oficio”.

La EpC prioriza los portafolios por encima de las múltiple choice. La posibilidad que nos brindan las herramientas de EVELIA para seguir la singularidad de cada estudiante, en clases pequeñas o de grandes grupos divididos en comisiones, posibilitan este proceso.

Conviene aclarar que con estos recaudos sobre las múltiple choice, nos interesamos allá por el año 2007, en indagar otras modalidades para evaluar la comprensión, recordamos: en el área de las Ciencias Jurídicas y específicamente en la asignatura Introducción al Derecho.

A partir de esta inquietud, observamos que “The Sentences Verification Technique”, Técnica para evaluación de oraciones, en adelante SVT, (Roger, Grene y Sinatra, 1987) y (Roger, 2006), se correspondían con el Marco de la EpC y surgían como una alternativa a la opción múltiple (Squillari y Rinaudo, 2008 y 2012, p, 3). Asimismo recurrimos a los aportes de Reigeluth y Frick (1999, p, 182). Sin pretender desarrollar un estudio de años, solamente citamos las fuentes para quién/es se interesen en profundizarlas.

Pero, sí enumeramos los cuatro tipos de ítems que integran la SVT y explicamos cada uno de ellos:

- “1. **Original:** es una copia de una oración tal como aparece en un texto;
2. **Paráfrasis:** se construye cambiando tantas palabras como sea posible, asegurándose que la paráfrasis tenga el mismo significado que la sentencia original;



3. **Cambio de Significado:** se construye cambiando una o dos palabras de una oración de modo que el significado se altere. Las pautas generales para construir el cambio de significado son: a) substituir una o dos palabras de la oración original de modo que el significado de la nueva oración sea diferente al de la original; b) asegurarse que el significado de la oración es contrario con el significado del texto en su totalidad; y c) asegurarse que el significado de la oración de la prueba no sea extraño de ninguna manera. Las oraciones de cambio de significado son las oraciones más difíciles de escribir por el que arma la prueba, porque la naturaleza del cambio de significado puede variar, siendo altamente obvio o muy sutil. La aproximación que el autor ha encontrado más fructífera es intentar desarrollar las oraciones de cambio de significado que subjetivamente ocupan un punto medio entre estos dos extremos.

4. **La última de las frases de la prueba se llama distractor:** una oración que tiene una estructura sintáctica que es similar a una oración en el pasaje del texto y es consistente con el tema total del mismo, pero no tiene relación con el significado de ninguna oración que aparece en el pasaje. Las pautas generales para escribir distractores son: a) asegurarse que el distractor es aproximadamente comparable a la oración original en términos de longitud, sintaxis, estructura y nivel de vocabulario b) asegurarse que el distractor sea consistente con el contenido temático del pasaje y c) asegurarse que el distractor tenga un significado diferente de cualquier oración original del pasaje. Una técnica que ha sido útil cuando se desarrolla el distractor, es buscar el texto que rodea al material objetivo para distractores apropiados. La selección de oraciones circundantes satisface con frecuencia el requerimiento de que el distractor sea comparable con la oración original en vocabulario, tema y sintaxis” (Roger, 2006, pp, 4-7).

Si prestamos atención, la formulación de cada una de las sentencias u oraciones es sencilla, toda vez que se extraen de materiales seleccionados por la cátedra y se encuentran obligatoriamente a disposición de los estudiantes.

Conviene agregar que no es necesario aplicarlas a todos los textos de estudio, sino a aquellos ejes que constituyen el núcleo fuerte de la disciplina.

Para no abundar más, solamente ofrecemos esta herramienta sin profundizar en lo metodológico y sus resultados. Aunque resulta interesante intercambiar ideas transdisciplinariamente; ya que las SVT han sido pensadas para evaluar la comprensión del proceso de aprendizaje en otras disciplinas. Se añade, que una vez afirmada en la elaboración de las SVT, como docente Responsable se capacitó a los auxiliares para que participaran de su construcción y revisión, cuando fuera menester. Repetimos que la materia es masiva, por lo cual las múltiples choices u opciones múltiples (en adelante, OM), se revisaron e integraron otra parte de la evaluación formativa y sumativa.

Las OM, en términos jurídicos cuentan con a mitad de la biblioteca a su favor y la otra mitad en su contra. Como criterio, nos atrevemos a señalar que no son buenas ni malas en sí mismas, depende del sentido que le asignemos en el momento de su construcción.

Por ejemplo, no perdamos de vista que el “actor del proceso” es el estudiante. Entonces, **excluir ítems capciosos** resulta ventajoso en el momento de utilizarlas. Para ello, se sugiere proponer en la consigna que señalen **una sola opción como correcta**, que se nombre al autor del material desde



dónde se construyen, en caso de trabajar con varios autores, y que se formulen de manera coherente y consistente con el/los material/es de estudio.

Asimismo, las SVT y las OM se complementan. Conforme a resultados obtenidos de encuestas realizadas a la totalidad de los alumnos en las cohortes (2008-2011), advertimos cuando construimos dimensiones y criterios para comparar su valor desde la visión de los aprendices, que la mayoría prefería las SVT para estudiar y las OM para ser evaluados en procesos formativos o sumativos (Squillari y Rinaudo, 2012).

Como evidencia empírica se transcribe un ejemplo de cómo se incluyeron y complementaron ambas en uno de los exámenes formativos:

a. Tabla I. OM. Ejemplo de OM en la evaluación del tópico -“La Norma Jurídica”-, con la respuesta correcta.

von Wright, es un autor que se encuentra en la bibliografía obligatoria de la asignatura para el período académico de los años en que se utilizaron estas herramientas a saber: Nino (2001).

Según von Wright, el núcleo normativo de las prescripciones está formado por los siguientes elementos:

- a. Carácter, contenido, autoridad
- b. Sujeto, carácter, ocasión
- c. Carácter, contenido, condición de aplicación (X)
- d. Condición de aplicación, promulgación, sanción.

- En las STV se desdobló la oración en dos sentencias: una sentencia Original y una con Cambio de significado, pero ambas se relacionan con esta opción múltiple-.

b. Tabla II. Ejemplos de STV y las respuestas correctas, relacionados con la OM extractada.

3.- (V) Según Nino (2001), el escritor finlandés enumera los siguientes elementos de las prescripciones: 1) carácter; 2) contenido; 3) condición de aplicación; 4) autoridad; 5) sujeto; 6) ocasión; 7) promulgación y 8) sanción. (Original, p. 71).

4.- (F) A los tres primeros elementos von WRight los llama “núcleo normativo”, puesto que se trata de una estructura lógica que las prescripciones poseen a diferencia de otras normas (Cambio de significado, p. 71. Porque es lo que tienen en común con otras normas, NO a diferencia).

Otra herramienta consensuada para el trabajo tanto en evaluaciones de proceso como sumativa, son la Tablas. Reitero, lo importante es que cada una de las herramientas que se incluyan en una evaluación debe —imperiosamente— ser laborada en Teóricos/Prácticos, o en Trabajos Prácticos que complementen el desarrollo teórico.

Por consenso, la cátedra decidió que en las comisiones de Trabajos Prácticos, no se reiteraban clases teóricas. Sí se respondían dudas o disipaban confusiones, que cuando eran reiteradas sobre un mismo núcleo se trataban en las reuniones de cátedra a los fines de resolver conjuntamente aquello

Algunas nociones teórico/prácticas para repensar la evaluación en la universidad. Mg. Rosana Beatriz Squillari. Universidad Nacional de Río Cuarto. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/argentina/).



que resultara mejor para el proceso de aprendizaje. La comunicación con los Representantes de los alumno/as, se mantenía fluida y cordialmente a los fines de fomentar la confianza; para que ante cualquier requerimiento se dirigieran a uno de los integrantes de la cátedra o directamente a la Responsable.

Ejercicio 3.

Siguiendo a Nino (2001), en la columna de su izquierda encontrará algunas afirmaciones que se relacionan con los Conceptos Jurídicos Fundamentales de la columna de su derecha. **Escriba**, según corresponda, a qué Concepto se hace referencia. (Se incluye la Respuesta Correcta en la segunda columna)

Afirmación	Concepto Jurídico Fundamental
1. Kelsen destaca cuatro propiedades necesarias y suficientes para definirla, a saber: a. Se trata de un acto coercitivo, b. Tiene por objeto la privación de un bien, c. Quien lo ejerce debe estar autorizado por una norma y d. Tiene que ser la consecuencia de la conducta de un individuo	Sanción
2. Algunos autores lo definen como el incumplimiento de la prestación debida que la norma establece como condición para la pertinente sanción que debe aplicársele. Ejemplo: José asaltó a mano armada el almacén de su vecino Antonio	Acto antijurídico
3. Este concepto se vincula con el de capacidad, definido en el art. 32 del Código Civil contempla expresamente la aptitud de ser titulares de derechos y contraer obligaciones. Ejemplo: Julián tiene derecho de aprender en la Universidad y la obligación de estudiar para aprobar las materias	Persona Jurídica (También pueden poner persona)
4. Se trata del conjunto de atribuciones y facultades que detenta un órgano como consecuencia de su establecimiento por una ley. Ejemplo: El Congreso de la Nación, siguiendo a la Constitución Nacional Argentina art. 75, inciso 1, tiene la atribución de “legislar en materia aduanera...”	Competencia
5. Es un vínculo o relación jurídica que nos constriñe a dar, hacer o no hacer alguna cosa. Ejemplo: Pablo rompió de un pelotazo la ventana de su vecino Mario, por lo que Pablo debe reparar el daño ya sea cambiando el vidrio roto o entregando una suma de dinero a Mario	Obligación Jurídica o deber jurídico
6. El código civil de la nación lo define como “la facultad de adquirir derechos y contraer obligaciones” Ejemplo: El bebé de Ana, que todavía no nació, será heredero de la fortuna de su tío Pedro que testó a favor de él	Capacidad Jurídica (de Derecho, aunque pueden poner sólo capacidad)



Se aclara que hasta la fecha de elaboración de estos instrumentos, los Códigos Civil y Comercial, no se habían unificado; por lo cual el concepto de capacidad, uno de los más impactados por la unificación y modificación de la nueva legislación vigente a partir del 1º de agosto de 2015, se conceptualiza desde la acepción anterior.

Acá se destaca, en los ítems 3 y 6 del ejercicio, que si bien la respuesta completa es más “exacta”, se permitía flexibilizar el criterio y en la devolución preguntar el ¿por qué se había omitido completar el concepto? Conforme la respuesta brindada por lo/as estudiantes se procedía a explicar nuevamente el ítem, asegurándose que no hubiera errores de comprensión en la consigna.

Para esta última indicación, por unanimidad, la cátedra acordó leer antes de iniciar un Trabajo Práctico o una evaluación leer en voz alta cada una de las consignas cuando los aprendices tenían el trabajo en sus manos; con el propósito de asegurarse que la redacción de las mismas fueran claras y no obstaculizaran las respuestas.

Aunque se incluían otras herramientas, por cuestiones de síntesis agregamos como último ejemplo: como se construían las preguntas de desarrollo. Sostenemos, que para su corrección y posterior devolución al estudiante conviene tener en cuenta cuáles son los conceptos centrales del núcleo de la disciplina que el estudiante debe incorporar a sus estructuras cognitivas. De esta manera, las respuestas se flexibilizan y el uso del tiempo resulta óptimo para el/la alumno/a, que —recordamos— es una subjetividad, y como tal las emociones están presentes en el momento de realizar evaluaciones.

En relación con el “uso del tiempo”, las evaluaciones de seguimiento o formativas, primero eran resueltas por el equipo de la cátedra, considerando la experticia en el uso del conocimiento. Luego, se le anexaban treinta minutos teniendo en cuenta “al sujeto en situación de evaluación”.

Seguidamente transcribimos un ejemplo tomado de un práctico, que incluye la respuesta de máximo y de mínimo, para considerar que no había debilidades durante el proceso que pudieran influir en las instancias finales.

Ejercicio 4.

Siguiendo a Nino (2001 o edición más actualizada), Diferencie las **Modalidades genéricas de creación del derecho calificadas por este autor.** (Se incluye la Respuesta Correcta).

Respuesta:

- **Modalidad de creación deliberada del derecho:** Son sancionadas intencionalmente mediante actos ejecutados por órganos competentes, con la **intención** de establecer tales reglas. (Ej. Normas creadas por el Congreso, Decretos del PEN; Resoluciones ministeriales, las ordenanzas municipales y universitarias, sentencias judiciales, contratos —estos últimos sólo en relación con las partes que intervienen- etc.).
- **Modalidad de creación espontánea del derecho:** Estas, **no** responden a un **acto de creación específicamente pautado o intencional**. (Ej. La costumbre, aunque —cómo sabemos— *no todas las normas consuetudinarias constituyen normas jurídicas*. Otros ejemplos de esta Modalidad para Nino, son también la jurisprudencia o los precedentes judiciales. Pero... cuidadooooo!!! (Hay que distinguir su importancia en nuestro sistema y en el common law si lo agregan). En, Nino (2001, pp, 145-147).

Algunas nociones teórico/prácticas para repensar la evaluación en la universidad. Mg. Rosana Beatriz Squillari. Universidad Nacional de Río Cuarto. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.5/argentina/).



Si prestamos atención, observamos que en la respuesta de la consigna, el o la integrante o Responsable de la cátedra que elaboró esta consigna, llama la atención sobre las consideraciones que se debían tener para hacer las devoluciones pertinentes. Incluyendo, las páginas del libro para que pudieran consultarse en caso de hallar dificultades de comprensión en la lectura del texto.

Para seguir revisando el camino o sin premios ni castigos

Reiteramos que el presente solamente pretende contribuir al debate de la complejidad de las evaluaciones, intentando conjugar comprensión, diagnóstico y proceso para ir allanando el recorrido hacia la instancia final.

Si admitimos el énfasis puesto más en la comprensión que en la repetición; aun cuando en las Ciencias Jurídicas, y en otras disciplinas, es necesaria: Por ejemplo, cuando se trata de recordar algún artículo de nuestra Constitución Nacional, o de alguna tipificación contenida en algunos de los Códigos que contienen el derecho vigente de nuestro país, siempre queda abierta la posibilidad de transformar el proceso de aprendizaje desde una perspectiva constructivista o espiralada.

Sea solicitando se brinden ejemplos coherentes y pertinentes, promoviendo razonamientos sobre el contenido, estableciendo relaciones con otros temas o materias, recuperando la visión holística de los ejes vertebradores del núcleo fuerte, etc., para alejarnos de lo puramente conductista o de mera aplicación teoría-práctica, incentivados por el premio: estímulo-respuesta/ reforzadores.

No obstante, recalamos que es una tarea compartida dialógica, democrática y colaborativamente mantenernos atentos a la “posibilidad de mejorar nuestras evaluaciones” (Celman, 2005, pp, 35-66), especialmente a través de los medios que nos brinda la tecnología y las herramientas disponibles en EVELA (Ferreira Szpiniak, 2020).

Y para concluir con un texto que puede tornarse profuso si continuamos cavilando sobre la temática, volvemos a hacer hincapié en la relevancia de la evaluación continua diciendo: “Es Patológico que la evaluación estructure toda la tarea docente. La evaluación es un espacio privilegiado para que el profesor recapacite sobre la calidad de su enseñanza y esto difícilmente puede realizarse sin la adopción de una mirada crítica en un enfoque transversal y de cierta duración temporal (Litwin, 2008).

Fuentes Consultadas

- De Camillioni; Celman, S.; Litwin, E.; y Palou de Matè, M. del C. (2005). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs. As. Paidós. SAICIF. (5° reimpresión).
- Anijovich, R (comp.). (2013). *LA EVALUACION SIGNIFICATIVA*. Bs. As.: Paidós. SAICF. (1era. Reimpresión).
- Ausubel, D, Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Celman, S. (2018). UBA. Formar FADU. “Evaluación de los aprendizajes universitarios”. Disponible en YouToube. <https://youtu.be/dJAxY8N-Xgs>.
- Celman, S. (2007). *Evaluación de los aprendizajes universitarios. Más allá de la acreditación*, en, Colección de Cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza

Algunas nociones teórico/prácticas para repensar la evaluación en la universidad. Mg. Rosana Beatriz Squillari. Universidad Nacional de Río Cuarto. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



Universidad Nacional de Río Cuarto

universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto. Secretaría Académica y Área de Vinculación. Año II. Febrero de 2007.

- Ferreira Szpiniak, A. (2020). “Estrategias de Enseñanza en la Virtualidad”. Disponible en, <https://www.evelia.unrc.edu.ar>. UNRC. ARGENTINA (pp, 9).
- Habermas, J. (1990). Teoría de la Acción Comunicativa II
- Litwin, E. (2008). *EL OFICIO DE ENSEÑAR. Condiciones y contextos*. Bs. As.: Paidós. SAICF. (2da. Reimpresión).
- Martínez Crespo, M. (1998). *BREVIARIO DE LA POLÍTICA. Frases y Máximas*. Ediciones del Fundador. Córdoba.
- Nino, C. S. (2001). *Introducción al análisis del Derecho*. Buenos Aires: Astrea. 2º edición ampliada y revisada. 17ª reimpresión.
- Royer, J. (2006). Uses for the Sentence Verification Technique for Measuring Language Comprehension. Running Head: Measuring Comprehension. University of Massachusetts, Amherst. Disponible en: <http://www.readingsuccesslab.com/publications/Svt%20Review%20PDF%20version.pdf>. 2006. Última consulta 12 de abril de 2012. 18:18 pm., (pp,89).
- Royer, J.; B. Greene y G. Sinatra. (1987). *The Sentences Verification Technique: A Practical Procedure for testing comprehension*, en *Journal of Reading*. Febrero de 1987. (pp, 414-422).
- Squillari, R. y Rinaudo, M.C. (2008). Tema: *Evaluación de la Comprensión de Textos de Ciencias Jurídicas. –una intervención programática en la asignatura Introducción al Derecho-*, en II Congreso Nacional de Producción y Reflexión sobre Educación. XII Jornadas de Producción y Reflexión sobre Educación. Entre el Contexto actual y las necesidades educativas: ¿Hacia dónde va la educación? ¿Hacia dónde podría ir? Departamento de Ciencias de la Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto. 28, 29 y 30 de Mayo de 2008. (pp, 12).
- Squillari, R. (2012). *II Simposio Internacional para la Comprensión en Educación Superior*. Eje II. Experiencias con EpC (Enseñanza para la comprensión) en formación de otros Profesionales. **Título:** *TRABAJANDO PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA, EL APRENDIZAJE Y LA EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN EN LA ASIGNATURA INTRODUCCIÓN AL DERECHO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO*. (U.N.S.L y U.N.R.C.). Eje II. *La Evaluación una oportunidad para la comprensión*. Coordinación: Rebeca ANIJOVICH y Silvia Clara MORA. Aprobado por Resolución del Consejo Directivo Pedagógico de Ciencias Humanas, N° 099/2012. Universidad Nacional de Villa María. Villa María. Argentina. (20,21 y 22 de septiembre de 2012). Publicado en Libro de resúmenes. Compilación: Dra. Mercedes CIVAROLO, Lic. Diego VILLAFANE y Lic. Lila PAGOLA. ISBN 978-987-1330-72-0. Con Referato académico. (pp,20).

Algunas nociones teórico/prácticas para repensar la evaluación en la universidad. Mg. Rosana Beatriz Squillari. Universidad Nacional de Río Cuarto. Septiembre de 2020.

Esta obra está disponible bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

