



Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho

Primer Semestre, año 2016.

Volumen 3, número 1.

La Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho es una publicación de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Es una publicación internacional, con trabajo conjunto entre Chile y Brasil. La Revista tiene por objetivo central configurarse como un espacio académico de encuentro entre investigadores, abogados y expertos en educación (licenciados en educación, profesores, psicólogos educacionales y sociólogos de la educación) a propósito de la investigación sobre pedagogía universitaria, docentes universitarios, estudiantes universitarios, enseñanza-aprendizaje del derecho, prácticas docentes, profesión jurídica y currículo.

Revista Pedagógica Universitaria y Didáctica del Derecho
En línea. Coodirección
Chile Dra. María Francisca Elgueta. Brasil Dr. Renato Duro Dias.
ISSN 0719-5885
rpedagogia@derecho.uchile.cl
+56 2 9785397

Algunos derechos reservados. Publicada bajo los términos de la licencia Creative Commons atribución - compartir igual 4.0 internacional.



LA DOCENCIA UNIVERSITARIA Y LA EVALUACIÓN: CRITERIOS QUE DAN CUENTA DE LA VALORACIÓN O DESVALORIZACIÓN DOCENTE EN LA RELACIÓN DE APRENDIZAJE

University teaching and evaluation: criteria that account for teaching appreciation or depreciation in the learning relationship

Verónica Lescano Galardi¹

Resumen: La instancia de la evaluación es considerada necesaria dentro del proceso de aprendizaje, porque en cada recorrido y/o trayectoria formativa da cuenta de si se alcanzó el objetivo central de aquel proceso. Esto es, si se logró una construcción concreta de nuevos saberes por parte del alumnado. Esta concepción implica ser conscientes de que hay dos maneras de concebir la evaluación. La primera es entenderla como positiva en términos de crecimientos individual y colectivo. O bien, en el sentido opuesto, como un momento negativo en cuanto a la ausencia de un efectivo acto comunicativo. Según el lugar en el que se coloquen alumna/os y docentes, ese paso de saber y comunicación se convertirá en un diálogo fructífero o en un punto de exclusión.

Palabras clave: Educación universitaria, Evaluación, TIC.

Abstract: Evaluation is considered necessary in the learning process because it shows if educating goals were achieved. This is, if new knowledge was achieved by students. This perspective implies being aware that there are two ways of dealing with evaluations. The first one is a positive understanding in terms of individual and collective growth. The other, in opposite sense, is to see it as a negative moment because of the absence of an effective communicative act. According to where students and teachers stand, this step of knowing and communication would turn into a rich dialog, or into a segregation point.

Key words: Higher education, Evaluation, ICT.

¹ Posdoctoranda. Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires. Doctora de la Universidad de Buenos Aires. Argentina (Facultad de Derecho). Especialización en Educación Superior y TIC. Ministerio de Educación de la Nación. Abogada (Pontificia Universidad Católica Argentina). Directora del proyecto de investigación, Decyt 1619 (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires). Investigadora adscripta al Instituto de Investigaciones en Ciencias jurídicas y sociales, Dr. Ambrosio L. Gioja. (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires). Integrante del Proyecto de Investigación Ubacyt, Dirección Dr. Tulio Ortiz. Docente regular en Teoría del Estado. Cátedra Dr. Tulio Ortiz. (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires). Docente regular en grado e invitada en el Programa de Cursos intensivos de Doctorado para extranjeros. (Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires) y docente en otras áreas en Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. E-mail: veronicalescano@derecho.uba.ar

Al llegar a este punto, la Reina Roja empezó de nuevo a examinar:
-¿Sabes responder a preguntas prácticas? ¿Cómo se hace el pan?
-¡Eso sí que lo sé! -gritó Alicia muy excitada-. Se toma un poco de harina...
-¡Qué barbaridad! ¡Cómo vas a beber harina! -se horrorizó la Reina Blanca.”

Lewis Carroll²

Introducción

Proponemos una reflexión sobre la práctica evaluativa examinando ciertos recursos pedagógicos que habrán de poner en análisis un esquema de tipo vertical, que genera un sistema de distribución desigual de poder y se conforma, por ende, en un mecanismo de control social³. Por otro lado, abordaremos la posibilidad de una búsqueda de nuevos caminos y visiones que lleven a desarticular esa estructura osificada. De esta manera, la inclusión en la educación, principalmente, favorecida por la incorporación de los recursos digitales, habría de generar nuevos criterios y objetivos, lo que implicaría un nuevo modo de tomar decisiones para el proceso de aprendizaje, en donde el sujeto (anteriormente, un factor pasivo en el proceso evaluativo) se convierta en un actor con capacidad de protagonismo. Lo que se pone en marcha es una dinámica de competencias que el estudiante va acumulando, que le otorga beneficios, en cada una de sus trayectorias formativa y educativa, logrando alcanzar así el objetivo final: ser un/a ciudadano/a democrático/a consustanciado y comprometido con su realidad, con el desarrollo de las competencias que le permitan la resolución de los problemas que su propio contexto le vaya presentando.

A partir de algunos ejemplos, observaremos el modo en el que la/os docentes solemos evaluar al estudiantado universitario y detectar, mediante prácticas concretas, hasta qué punto se ponen en juego dentro de este nuevo paradigma de educación con TIC, un conjunto de tensiones, muchas veces implícitos e inconscientes, entre la valoración y la desvalorización del conocimiento. Si el conocimiento fue conjuntamente construido o unilateralmente transmitido se pueden generar dos situaciones: la de un docente-asistente y coordinador o la de un tercero observacional distante de la relación de aprendizaje, dejando de lado la autoconstrucción como otro elemento integrador de aquel proceso educativo.

Con respecto al alumnado, cada manera comportará o asumirlo como sujeto pasivo (con poco o ninguna capacidad resolutoria ante los nuevos desafíos) o activo (productor de conocimiento y generador de resoluciones ante los conflictos) respectivamente.

Reformas educativas: una breve retrospectiva paradigmática

A nivel general, estamos en condiciones de sostener que en la región sudamericana, una vez recuperados durante fines del siglo XX los sistemas democráticos, tanto como

² Lewis Carroll, *Alicia a través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado* (Madrid: Alianza editorial, 2011), 256.

³ Ministerio de Educación de Argentina, Especialización docente en Educación superior y TIC. Seminario evaluación 2014, consultado en septiembre de 2014, <http://postitulo.educacion.gov.ar>

forma de gobierno y como estilo de vida, se generaron una serie de desafíos respecto de la educación que centralizaron toda la atención.

Las reformas educativas durante la década de los 90 en nuestra región y, particularmente en Argentina, atendieron, concretamente, a dos demandas. Por un lado, la formación de recursos humanos más competitivos en términos comparativos y por el otro, la generación de un ámbito político propicio que permitiera dar respuestas al manejo de lo público con conciencia democrática y de Estado de Derecho⁴. Así, estos dos requerimientos ingresaron en los programas democráticos de Estado y conformaron en varios países - uno de ellos Argentina - la presentación de propuestas legislativas y de congresos pedagógicos que pudieran llevar a cabo prácticas educativas a la altura de aquellas interrogantes. De esa época, Argentina tuvo como resultado la Ley Federal⁵ que importó una serie de cambios curriculares y formativos tanto para docentes como para los alumnos, como también re-significaciones presupuestarias, entre otros.

Sin perjuicio de que sería material para otra investigación los resultados y costos socio-educativos de aquella normativa, al siglo XXI, la región ingresó de la mano de un nuevo recurso, la tecnología. No bastó con tener una computadora personal sino que a partir de la Web 2.0 los individuos comenzaron a conformar su integralidad con los recursos tecnológicos, modificándose sus actos comunicativos, sus espacios y sus tiempos. Nuevamente el sistema de educación formal se vio impactado. Hay que destacar que a esta crisis de la transmisión más general, la escuela suma otra propia, la de su legitimidad como institución de socialización privilegiada⁶. Si antes constituía un espacio de transmisión cultural que se distinguía claramente del afuera y que se sostenía en una alianza entre el Estado y las familias, en la actualidad la escuela compite con otras agencias culturales como los medios de comunicación de masas y la Internet por la transmisión de saberes, la formación intelectual y la educación de la sensibilidad de los niños y adolescentes. Además compite en condiciones desventajosas, ya que por sus características “duras”, por su gramática estructurante, “la escuela se muestra menos permeable a estas nuevas configuraciones de la fluidez y la incertidumbre”⁷. Reiterando que en nuestro análisis ampliamos estas ideas al ámbito universitario.

⁴ J. Carlos Tedesco y Emilio Tenti, “Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay. La reforma educativa en Argentina. semejanzas y particularidades. (Borrador)”. Grupo Asesor de la U. de Standford/BID. Asistencia Técnica No Reembolsable N° ATN/SF6250-RG.IIPE-UNESCO, 2014. <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>; Susana López y Marcelo Flores, “Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica”, *Revista electrónica de investigación educativa* 8, n.º1, (2006): 1-15.

⁵ Consejo Federal de Educación, Ministerio de Educación de la Nación. Ley Federal 24.195/1993, del 29 de abril, Ley de Educación.

⁶ François Dubet, “Conflictos de normas y ocaso de la institución”. *Estudios sociológicos* 22, n.º1 (2004): 3-24

⁷ Inés Dussel refiere al tema en “Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior. Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente.” Seminario virtual, acceso mayo de 2015 y en “¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea”. *Education Policy Analysis Archives* 22, n.º43 (2014): 1-17.

En esta instancia, la necesidad de cambios sociales vía educación viró para otro lado. ¿Cómo incorporar las TIC a la educación, en nuestro caso, universitaria, produciendo nuevos profesionales eficientes y eficaces para la realidad que se les va presentando? Las normativas educacionales del nivel universitario, deberían incluir el nuevo paradigma tecnológico y experiencial para organizar los contenidos que permitan una construcción conjunta de saberes. Con ello, se modifica el proceso de aprendizaje de vertical a horizontal; de transferencia unilateral a construcción conjunta (recíproca); de condiciones a competencias; de memoria a experiencia. Todo este conjunto de cambios habrá de tener un nuevo desafío: asegurar la realización de políticas y prácticas de anticipación que permitan conocer de antemano con un análisis metodológicamente basado en la matriz FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), las potenciales crisis (individuales, sociales, culturales, económicas, laborales, políticas, entre otras) y sus consiguientes potenciales respuestas. Es decir, que el eje de atención de las reformas educativas en los últimos veinticinco años, en términos relativos y generales, pasó de dar cuenta de los desafíos que comportó la recuperación y reapropiación de la democracia en la región del Sur, a pensar en generar ambientes y roles apropiados para resolver problemas y conflictos ante una eventual crisis, o varias, sin importar su naturaleza. Por otra parte, de fortalecer al individuo en un civismo que consolide la democracia, se pasó a fortalecer a un individuo en un civismo que incluya situaciones críticas a resolver. Y justamente en este punto sobre preparación a los individuos en la resolución de conflictos, es que toma significativa importancia la cuestión de la evaluación.

Criterios para evaluar. Conocimiento complejo y nuevas competencias

La primera cuestión a analizar parte por la pregunta de cómo construye el docente una evaluación. ¿Cuáles son los criterios que usará para ello? A esto se enlaza tener muy precisados los propósitos y los objetivos de cada secuencia didáctica presentada. En esta cuestión inicial queda prácticamente marcado el criterio con el que evaluará.

Las evaluaciones se clasifican típicamente en diagnósticas, formativas y sumativas. Por lo general, se las suele aplicar en este orden en tanto cada una de ellas permite recolectar tipos específicos de información del alumnado. Las primeras al inicio de una secuencia que busca conocer generalmente los conocimientos previos con los que cuenta el estudiantado, sumando los intereses, actitudes y aptitudes. Las evaluaciones formativas que acompañan el proceso de aprendizaje deberían arrojar luz sobre el desenvolvimiento cognitivo de esos conocimientos. Finalmente las sumativas se entienden como aquellas de aplicación en la etapa final de una cierta construcción de aprendizaje, que tienen por objetivo medir la consolidación y resultados del desarrollo de una específica secuencia didáctica. La pregunta que surge es de qué forma se relacionan esos tipos de examinación con el conocimiento. O más aún, ¿se trata del mismo concepto de conocimiento antes de las TIC y después de ellas en materia educativa?

De esta forma dos cuestiones ingresan a nuestro análisis: el conocimiento complejo y las nuevas competencias. En conjunto, ambas conforman la plataforma de una nueva concepción en educación.

La actual sociedad gira en torno al conocimiento. Por esto es preciso re-pensar los diferentes modelos y sistemas educativos, ya que se enfrentan a un nuevo desafío: cómo responder a esa nueva centralización y producción cognitivas. En nuestros días el conocimiento está centrado en la capacidad productiva del agente y no en la transferencia sin más como antaño. De aquí la diferencia entre enseñanza y aprendizaje. A su vez, la simultaneidad y ubicuidad son dos características que integran el modo en el que se produce el conocimiento.

Asimismo, este circuito de producción del conocimiento implica una diferente valoración del individuo que lo realiza, en tanto no se genera un proceso en el que un productor emite y posteriormente su producto es factible de ser revisado por otro. Sino que hoy es posible generar cambios e intervenciones casi instantáneos con el tiempo de producción del primero. Consiguientemente, el respeto y la diversidad ingresan en la escena productiva para configurar nuevos tipos de actos comunicativos y de convivencia.

De esta forma, los denominados “entornos de aprendizaje”⁸ están llamados a ocupar el lugar que antaño tenía el sistema formal en el que incluimos a la universidad. Por todo esto, estamos en condiciones de coincidir con los educadores que se refieren a que el conocimiento es complejo⁹. El documento producido por la Comisión Europea sobre el desarrollo de las competencias relevadas e imprescindibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje, intermediadas por las TIC que permitan formar a ciudadana/os democrática/os¹⁰, da cuenta de lo sostenido. En tanto que la inclusión en educación importa entender que la diversidad no puede ser encasillada en unos pocos mecanismos de examinación, que dejan de lado la cantidad de tipos de inteligencias que poseemos los individuos.

Las competencias educativas llevan a que el docente, aborde, fomente y profundice la capacidad de resolución de problemas por parte del alumnado, de manera de prepararlo para que de un modo efectivo pueda vivir y construir su realidad. En esta virtud, se pueden leer los informes generados especialmente a partir del ciclo 2006-2012 por parte de la Comisión europea y de la red Eurydice sobre pautas y criterios para desarrollar y mejorar la inserción de la ciudadanía al mundo laboral y social. Concretamente, el informe de resultados de la consulta realizada dentro de la Unión Europea del año 2010,¹¹ que a través de consultas voluntarias en las que participaron 24 países, se presentaron y expusieron cuestiones concernientes a la previsión de competencias y anticipación de necesidades en competencias que se están generando

⁸Inés Aguerrondo refiere a esta temática en “Conocimiento complejo y competencias educativas” (Ginebra: UNESCO, Oficina Internacional de Educación, 2009) y en “Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas”. *Cadernos de Pesquisa* 44, n.º153 (2015): 548-578

⁹ Aguerrondo, “Conocimiento complejo”.

¹⁰ Comisión Europea, “El Uso de las TIC en la evaluación de las competencias clave”. Informe en Seminario de Evaluación, acceso en mayo 2015, <http://postitulo.educacion.gov.ar>

¹¹ EURYDICE, “De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation: bref aperçu de la situation actuelle” en Europe Novembre 2010, acceso en mayo 2015, http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/125FR.pdf

en los últimos tiempos y su repercusión en la ámbito socio-laboral de los individuos. El informe se organizó a través de secciones que dan cuenta de los intereses y preocupaciones que en torno a los nuevos cambios globales sociales, culturales, políticos, económicos y laborales, han impactado en la escena educativo-formativa del espacio concreto socio-laboral vinculado a la crisis económica generalizada en esa región europea: “Sección 1: previsión de las competencias y continuidad del devenir de los jóvenes al salir del sistema escolar. Iniciativas recientes. Sección 2: mecanismos institucionales de previsión, de anticipación y de adecuación de las competencias. Sección 3: responder a las necesidades del mercado de trabajo. Iniciativas políticas y reformas de la educación y de la formación. Sección 4: impacto de la crisis económica sobre los sistemas educativos y la transición de la escuela a la vida activa”¹².

Como ya expusimos, la lectura da base a la nueva conformación de los procesos de aprendizajes centrados en la capacidad de resolución de problemas. Para ello, el eje gira en torno a la posibilidad de llevar el contenido teórico a la escena práctica, en la que el aprendiente adquiere vivencia de esa actividad y a partir de allí se encuentra en mejores condiciones de construir saber. A este tipo de móvil se le suma el acompañamiento grupal de sus camaradas, en cuya virtud se profundizan nuevos lazos de sociabilidad, como el respeto a lo diverso, el trabajo colaborativo, la integración diferencial de saberes y la solidaridad. En definitiva, la ampliación de horizontes, particularmente, socio-cognitivos.

En este nuevo escenario de la práctica docente, la evaluación ingresa como uno de los tópicos que genera mayor necesidad de reflexión¹³. En tanto la información que puede aportar. Las preguntas entonces son: ¿hay que seguir indefectiblemente el orden evaluativo de: este diagnóstico, formativo y sumativo?, ¿existe la posibilidad de combinar aquellos de un modo más aprovechable?, ¿necesariamente la evaluación es un modo de afianzar la verticalidad y la jerarquización de la relación alumnado-docente y del conocimiento de cada uno de esos integrantes de la comunidad educativa? Pasaremos a analizar casos concretos de tipos de evaluaciones frecuentemente empleadas en el ámbito docente universitario argentino, para procurar dar respuestas a estos interrogantes.

La elección docente al evaluar. Ejemplo 1: empleo del formato de múltiple opción o cuestionarios estructurados

Al analizar estos modos de evaluación estructurados, colocamos nuestro interés en las posibilidades de tensión que se pueden generar al implementarlos, y si presentan capacidad de resolución armónica (horizontal) o ratifican una posición desigual (vertical)

¹² EURYDICE, “De nouvelles compétences”.

¹³ Véase Margalef García, Leonor. “Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado”. *Educación XX1* 17, n.º2 (2014): 35-45 y Sally Brown, “Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior”. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa (Relieve)* 21, n.º 1 (2015): 1-15

en la relación estudiantes-docente. Por ende, si favorecen posiciones de desigualdad en la distribución del poder al usarse como base la medición del conocimiento adquirido.

Los cuestionarios llamados estructurados y conocidos, más generalmente, como *multiple choice* o de V/F (verdadero/falso) los entendemos como un ejemplo concreto de mecanismos generadores de tensiones. De su análisis se desprende que, en primer lugar, las respuestas ya le vienen dadas al alumnado. Es decir, no interviene en el proceso de elaboración de aquellas. Esto conlleva a aceptar que previamente a la formulación de las respuestas se ha hecho una lectura ajena al alumna/o y que debe ser asumida como correcta por estos últimos, dado que una de esas respuestas es la válida. Tampoco se les ha incluido en la elección de los elementos significativos. Lo que se ha priorizado es el sentido que el docente le ha encontrado a los contenidos motivo de la examinación.

Segundo, las denominaciones "*multiple choice*" o "V/F" dan cuenta de una responsabilidad en la elección, y más concretamente entre verdad y falsedad, que no proviene de ninguna construcción lógica previamente enseñada sino que se lo toma como un mero empleo metodológico. Los rasgos dados precedentemente dan cuenta de asumir al estudiante como sujeto pasivo e improductivo. Esto es, se lo desconoce como productor de conocimiento.

Por otra parte, se genera la paradoja de entender como fortaleza del alumnado el haber realizado una lectura pormenorizada de la forma discursiva presentada antes que de la de fondo. Y se suele entender que si consigna el casillero *correcto* es que se realizó una lectura a profundidad. A ello se contraponen la experiencia reiterada y concreta del alumnado ante este tipo de cuestionarios, que frente a no saber específicamente la respuesta decide marcar la primera casilla que le "parece" y no la que está seguro de ser la correcta. Así se está frente a un doble y diferente modo de leer los resultados por parte del docente: si respondió correctamente es que el cursante entendió el texto.

Desde el estudiantado, haber puesto la cruz correctamente, generalmente significa haber acertado de casualidad. Con lo precedentemente ilustrado se observa que esas clases de formularios buscan justificar su razón de ser en la concreción y síntesis de una lectura específica, partiendo de prestar atención a requisitos formales del discurso. Entonces, la capacidad de reflexión, calidad diferenciadora entre otras del ámbito universitario, se aparta para ponerse en valor factores que impiden la participación activa del lector/evaluado.

Se torna explícita la carencia de acto comunicativo, de intercambio, de socialización y de inclusión de ese material en la vida cotidiana del estudiantado puesto que, al no estar intermediado por una experiencia propia del estudiante (propuesta de actividad), se genera una distancia entre saber y aprendizaje por un lado y saber y sujeto cognoscente por la otra.

En el mismo sentido, la posibilidad de devolución y enriquecimiento entre camaradas estudiantes y el docente no tiene lugar. Frecuente, es también encontrar que el formato estructurado se presenta con términos ambiguos cuando no, ambivalentes,

donde prácticamente da lo mismo una respuesta como otra. Con ello presta a la confusión sobre la valoración y contenido de cada palabra. Casi todas las frases habrían de sostener idénticas ideas. En última instancia, se produce una mecanización de respuestas y con ello el alumnado pasa a ser un número más.

Las debilidades señaladas hacen referencia a una problemática más compleja, a nuestro entender, el de estar generando un sistema vertical en el que se excluye la construcción conjunta de saberes y, por ende, el evaluado pierde su identidad como aprendiz. Asimismo, el docente se desidentiza en tanto lejos de formar está disociando, generalmente de modo involuntario, el proceso de construcción cognitiva conformando compartimentos estancos entre saberes, alumnado y evaluación. ¿El estudiantado amplía su contenido de vida a través de estos mecanismos cerrados y de poco a casi nulos en su participación productiva?

Como en el relato de Alicia que inicia nuestro artículo, la evaluación, desde una visión excluyente, (aunque no siempre buscando ese efecto) explicita una vinculación de poder vertical y, por ello, sin lugar para el otro. El sujeto, que no es el protagonista de esa instancia, es convertido en un objeto que es evaluado no en sus conocimientos adquiridos sino como algo incapaz de aprobar porque para alcanzar este objetivo último deberá transitar un arduo y difícil camino como el del relato: “Pero en todo caso, no te desanimes, que también llegarás tú a hacerlo con el tiempo” *le decía* una de las reinas a la protagonista. La devaluación aparece entonces en la mesa de reflexión como una consecuencia directa de la aplicación de esos tipos de cuestionarios.

A su vez, una concatenación de consecuencias se desencadena: ese modo de examinar devaluaría al/la alumno/a porque le imposibilita devenir en un individuo cognoscente y productor de conocimiento. Esas maneras de evaluar, difícilmente puedan ser entendidas teniendo en cuenta el nuevo paradigma de inclusión de TIC en educación, como instancia de aprendizaje en tanto que la jerarquización del conocimiento al igual que en el cuento de Lewis Carroll, no se manifiesta en la calidad del conocimiento, sino en el lugar que ocupan quienes examinan: las reinas (unas de las principales figuras de las formas de gobierno¹⁴).

Con estas ideas se genera un sistema de distribución desigual del conocimiento y un mecanismo de control social de adentro hacia afuera. Esto es, desde el docente hacia el alumnado.

Consideramos que en la actualidad la práctica docente implica una relación en la que la/os cursantes puedan tener el lugar para hacer saber cómo han construido ese conocimiento. Si la evaluación incluye estos tópicos, posiblemente la examinación sea una instancia de pluralidad, respeto, diversidad e inclusión. Valgan las ideas de

¹⁴ Según los doctrinarios clásicos, Aristóteles y Polibio, las formas puras de gobierno en las que uno solo gestionaba la cosa pública era la monarquía y la forma impura de gobierno en la que la gestión de poder solo beneficia a quien la titularizaba era la tiranía. Con esto lo que diferencia a una y otra formas no es la cantidad de personas que gobiernan (siempre es una) sino si decide en pro del bien común o de su propio bien.

Raquel Katzkowicz en este sentido: "Cuando proponemos respetar la diversidad de los alumnos a través de los procesos de enseñanza en el aula, incluyendo la evaluación, en particular la formativa, nos mueven preocupaciones éticas, de respeto a las individualidades, así como preocupaciones de índole social, en el sentido de promover, desde las instituciones educativas, modelos de formación ciudadana en los cuales se jerarquice el aporte de todos y cada uno en la construcción social"¹⁵.

Los trabajos monográficos hoy. Ejemplo 2: sistemas de distribución desigual de poder y mecanismos de control social de afuera hacia adentro

Otro ejemplo que nos interesa traer al análisis es el concerniente al modo de evaluación basado en la realización de un trabajo monográfico sea individual y/o grupal. En tal sentido, y considerando el valor que antes del advenimiento de las computadoras a nuestras vidas se les daba, en cuanto a generar modos metodológicos concretos de investigación, esos objetivos, hoy se han visto superados por la existencia de determinados sitios (muchas veces blogs) que ofrecen gratuitamente al interesado un trabajo monográfico ya elaborado (aunque muchas de las veces no resista un cotejo de fuentes). De tal manera la investigación, la búsqueda en fuentes primarias y secundarias, la distribución de las tareas, etc., se han visto suplantadas por pseudo-formas del plagio y/o de trabajos pre-formateados.

En esta manera de evaluación, también encontramos la tensión de un sistema de distribución desigual de poder y que opera como mecanismo de control social en tanto se le están brindando al estudiantado informaciones sin chequeo de fuentes, sin citas de autor, sin correcciones, entre otras falencias. Es decir, el sistema de control social en este caso se genera desde afuera hacia adentro de la relación estudiantes-docentes. En este caso encontramos que el internauta acepta una suerte de autoridad incuestionable de cualquier material que provenga de internet. No se pregunta sobre su origen ni si fue intervenido con o sin ciencia, simplemente lo legitima por residir en el espacio virtual.

Por otra parte, se le exige al internauta un conocimiento previo por el que pueda detectar errores y/o contradicciones en la información a la que accede, generándose una paradoja circular: cuando navega se le exige que sepa (o esté informado) para saber (informarse). Tampoco hay aquí lugar a la devolución, ya que el docente, habiendo detectado el recurso, opta frecuentemente por anular el trabajo sin más. Esto lleva a una re-elaboración en la que tampoco tiene asegurado el uso de fuentes validadas científicamente y académicamente.

Re- significación del rol docente: de director a asistente-coordinador

Dos conceptos que entran en juego en nuestro criterio y que precedentemente referimos para analizar la temática de la evaluación hoy, es el que refiere a los

¹⁵ Ministerio de Educación de Argentina, "Especialización docente en Educación superior y TIC". Seminario evaluación, acceso en mayo de 2016, <http://postitulo.educacion.gov.ar>

conocimientos complejos en términos de Edgar Morin.¹⁶ Esto es, la complejidad complementaria. Por otra parte, la alteridad diversa y enriquecedora de las devoluciones continuas y de las auto-evaluaciones. Para ello la incorporación de las TIC en el ámbito evaluativo redefinió el tipo específico de acto comunicativo que produce la evaluación¹⁷. Antes de las TIC la importancia residía en su capacidad de recolectar información del alumnado y especularmente la llegada de la transmisión cognitiva. En esta virtud una herramienta que estamos empleando en los cursos universitarios al tiempo de evaluar son las llamadas rúbricas. Este sistema permite organizar ítems que aporten conocimiento del alumnado pero en diálogo continuo con el docente¹⁸. En ese sentido, se presentan una serie de criterios a los que tanto docentes como alumnos entienden como relevantes al momento de ser evaluados. Por ejemplo: posturas visual, corporal, manejo espacial, riqueza de vocabulario, competencias argumentativas y refutativas, etc.

Estos criterios se los entrecruza con porcentajes que refieren a niveles de logro o alcance de objetivos, como se observa en los ejemplos 1 y 2. Se consigna en la evaluación tanto en línea o en soporte papel una serie de criterios que tendrán calificación, esta última es generada tanto por el estudiantado como por el docente.

Ejemplo 1:

Evaluación sobre cada exposición individual

	Insuficiente (20.00%)	Regular (40.00%)	Bueno (60.00%)	Muy bueno (80.00%)	Excelente (100.00%)
Contacto visual con el auditorio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lenguaje accesible	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postura corporal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clima de exposición	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad argumentativa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad para responder inquietudes y dudas del auditorio...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La distribución de la exposición en tiempos y jerarquización de ejes temáticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¹⁶ Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa, 1998). 32.

¹⁷ Relativo al uso de tecnología en educación, véase también a Rebeca Garzón, "Políticas públicas de inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior mexicana". *Revista de Pedagogía* 35 y 36, n.º 97-98 (2013); a Ángel Boza y Sara Conde, "Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas". *Digital Education Review*, n.º28 (2015): 45-58.

¹⁸ Margarita González Peiteado, y Margarita Pino Juste. "Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza". *Educación XX1* 17, n.º1. (2014): 83-110.

Transmisión de nuevos saberes...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Capacidad de interacciones argumentativas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Riqueza de vocabulario y de nuevas ideas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ejemplo 2:

	Autoevaluación del desempeño al interior del grupo				
	Insuficiente (20.00%)	Regular (40.00%)	Bueno (60.00%)	Muy bueno (80.00%)	Excelente (100.00%)
La/os integrantes participamos de modo...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El respeto por las ideas individuales y la crítica constructiva fue....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi participación para crear diálogo fue...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El clima de trabajo fue....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
El intercambio de material bibliográfico fue...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La capacidad grupal para enfrentar los problemas y encontrar soluciones fue...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La distribución del trabajo la puesta en común final fue...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mi acopio de nuevos saberes trabajando en grupo fue...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Resultados

Los resultados arrojados son: se asegura que la calificación/nota alcanzada también estuvo intermediada por ambas partes en diálogo. Asimismo actúa como un mecanismo

de protección y seguridad, porque los criterios elegidos serán aquellos a considerar al tiempo de la evaluación.

No existe un factor sorpresa negativo para el docente ni para los cursantes con el que se pueda bajar el rendimiento académico. Tampoco su contrapartida por parte del estudiantado sobre no saber qué se iba a considerar para calificar.

Otra característica positiva es la inclusión productiva de alumnado y docentes en hacer sus propias herramientas de medición según la dinámica de cada grupo.

Esta experiencia evaluativa la hemos aplicado durante todo el año 2015 y luego se ha encuestado a los cursantes al respecto. Mayoritariamente expresaron la satisfacción de ser incluida/os en todos las instancias de la trayectoria realizada. También consignaron haber vivido una mayor participación, consideran haber tenido un mejor rendimiento. Además observamos que se generó una mayor capacidad de autocrítica.

Conclusiones

A través del breve recorrido que hemos realizado, hemos buscado detectar a través de nuestra experiencia docente concreta las diferencias que ha generado la inclusión de TIC en el ámbito universitario. Los impactos de aquellas, han comportado nuevos desafíos que no solamente nos requieren respuestas concretas sino de proyección y sobre todo de anticipación. La actual responsabilidad docente se basa en poder formar individuos ciudadanos que estén en condiciones de resolver los problemas y las crisis de sus realidades

Lo importante es que cuando surjan problemas o crisis, puedan enfrentarlas y dar respuestas certeras. Para lograr esto, previamente deben contar con una formación que los asuma como productores de conocimiento en un siglo de conocimiento como es el XXI, así el docente pasa de ser director a ser el asistente-coordinador. En palabras de Meirieu: “El docente no tiene razón porque es el docente y porque posee un diploma; el docente tiene razón porque sabe explicar, sabe hacer entender, sabe interceptar la inteligencia del otro; y ve cuando el otro entiende porque en ese momento de comprensión del otro aparece en sus ojos y en su cerebro, como una luz, un brillo; y el otro muestra que encuentra un gran placer en el hecho de entender y en el hecho de desarrollar su inteligencia”¹⁹.

¹⁹ Philippe Meirieu, “La opción de educar y la responsabilidad pedagógica” (conferencia, Ministerio de Educación de la República Argentina, 2014). Para complementar los aportes de Meirieu, véase José Antonio Jordán, “La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen”, *Revista Española de Pedagogía* 73, n.º261 (2015): 381-396 y Mayka García y Manuel Cotrina, “Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético”. *Profesorado* 19, n.º 1 (2015).

Los nuevos actos comunicativos intermediados por las TIC ingresaron para quedarse dentro y fuera del aula, porque en el sentido de ubicuidad hoy todo espacio es base para la producción de saber. Producción que se realiza en conjunto.

Toda información y conocimiento es susceptible de intervención. Todo ello nos lleva a considerar que la evaluación lejos de perder un rol de importancia se consolida como una instancia de conocimiento, simplemente que con las TIC será recíproco, dialogado, empírico y colaborativo. El conocimiento es complejo porque los individuos somos complejos. Se torna comprensible, entonces, que los procesos de aprendizajes también lo sean en tanto diversos, horizontales, constructivos, dialógicos y abiertos a nuevas miradas llamadas a enriquecer la vida que se presenta en un cotidiano pleno de desafíos y de más preguntas que respuestas. En esta realidad la/os futura/os abogada/os y profesionales del Derecho viven y vivirán. Está en todos, entonces, colaborar para consolidar ese futuro que ya es hoy. “Cuando la enseñanza es actual y originalmente concebida, ayuda a pensar y a ver en perspectiva, deja marcas que perduran”²⁰.

La intermediación de las TIC en todo este nuevo enfoque del proceso evaluativo aporta herramientas que agilizan, dinamizan y acercan a sujetos porque permite una re-categorización del estudiantado y de los docentes, en tanto los pone en valor como seres cognoscentes abiertos. Estos nuevos enfoques habrían de referir a que los fracasos y errores que han alimentado durante décadas a la estructura de la evaluación como modo de jerarquización y verticalización de la relación docente-alumnado, pasen a ser experiencias que permitan acumular, conjuntamente, saber.

Referencias bibliográficas

Aguerrondo, Inés. “Conocimiento complejo y competencias educativas”. Ginebra: UNESCO, Oficina Internacional de Educación, 2009. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/knowledge_compet_ibewpci_8.pdf

Aguerrondo, Inés. “Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas”. *Cadernos de Pesquisa* 44, n.º153 (2015): 548-578

Boza, Ángel y Sara Conde. “Web 2.0 en educación superior: formación, actitud, uso, impacto, dificultades y herramientas”. *Digital Education Review*, n.º28 (2015): 45-58. <http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/14423/pdf>

Brown, Sally. “Perspectivas internacionales sobre la práctica de la evaluación en Educación Superior”. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*

²⁰Mariana Maggio, *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad* (Buenos Aires: Paidós, 2012), 210.

(*Relieve*) 21, n.º 1 (2015): 1-15,
<https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/6403>

Carroll, Lewis, *Alicia a través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado*. Madrid. Alianza editorial. 2011.

Comisión Europea, “El uso de las TIC en la evaluación de las competencias clave”. Informe en Seminario de Evaluación, acceso en mayo 2015, <http://postitulo.educacion.gov.ar>

Dubet, François. “Conflictos de normas y ocaso de la institución”. *Estudios sociológicos* 22, n.º1 (2004): 3-24. <http://www.redalyc.org/pdf/598/59806401.pdf>

Dussel, Inés. “¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea”. *Education Policy Analysis Archives* 22, n.º43 (2014): 1-17. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1755/1261>

Dussel, Inés, “Las nuevas alfabetizaciones en el Nivel Superior. Los desafíos de las nuevas alfabetizaciones: Las transformaciones en la escuela y en la formación docente.” Seminario virtual, acceso en mayo de 2015, <http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD30/contenido/pdf/dussel.pdf>

García, Mayka y Manuel Cotrina. “Aprendizaje y Servicio (ApS) en la formación del profesorado: haciendo efectiva la responsabilidad social y el compromiso ético”. *Profesorado* 19, n.º 1 (2015). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41017>

Garzón Clemente, Rebeca. “Políticas públicas de inclusión de las tecnologías de la información y comunicación en la educación superior mexicana”. *Revista de Pedagogía* 35 y 36, n.º 97-98 (2013). <http://www.redalyc.org/pdf/659/65935862007.pdf>

González Peiteado, Margarita y Margarita Pino Juste. “Aproximación a las representaciones y creencias del alumnado de Magisterio sobre los estilos de enseñanza”. *Educación XX1* 17, n.º1. (2014): 83-110. doi: 10.5944/educxx1.17.1.10706.

Jordán, José Antonio. “La responsabilidad ética-pedagógica de los profesores-educadores: una mirada nueva desde Max van Manen”. *Revista Española de Pedagogía* 73, n.º261 (2015): 381-396

Ley Federal 24.195/1993, del 29 de abril, Ley de Educación.
http://www.me.gov.ar/consejo/cf_leyfederal.html

López, Susana y Marcelo Flores. "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica". *Revista electrónica de investigación educativa* 8, n.º1, (2006): 1-15, <http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v8n1/v8n1a6.pdf>

Margalef García, Leonor. "Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: resistencias y paradojas del profesorado". *Educación XXI* 17, n.º2 (2014): 35-45

Maggio, Mariana. *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós, 2012

Meirieu, Philippe. "La opción de educar y la responsabilidad pedagógica". Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación de la República Argentina, 30 de octubre de 2013

Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1998.

Tedesco, Juan Carlos y Emilio Tenti Fanfani, "Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay. La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades". Borrador del Grupo Asesor de la Universidad de Standford/BID. Asistencia Técnica No Reembolsable N° ATN/SF6250-RG. IPE-UNESCO-Buenos Aires, acceso en 2014.
<http://info.worldbank.org/etools/docs/library/109266/reforma%20educativa%20final.pdf>