

EDITORIAL

## Evaluación de aprendizajes con sentido humano y comprensivo en la formación jurídica

*Evaluation of learning with a human and comprehensive sense in legal education*

*Avaliação da aprendizagem com sentido humano e compreensivo na formação jurídica*

**María Francisca Elgueta** 

*Universidad de Chile*

**RESUMEN** Evaluar para fortalecer aprendizajes de los estudiantes en la formación jurídica es una tarea que debe ser abordada de manera comprensiva, con sentido humano y considerando la tarea social atribuida a la universidad. La evaluación es multidimensional debido a que implica considerar tanto el contexto jurídico nacional, las características de la institución que forma, el currículo y el perfil profesional comprometido; además de la manera en que el académico decide evaluar y la forma en que experimenta el estudiante la evaluación. Sostenemos que, en la medida en que la evaluación de aprendizajes se haga considerando el modo cómo se aprende y los enfoques de aprendizaje, se propenderá a una relación equilibrada y coherente entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

**PALABRAS CLAVE** Psicología del aprendizaje, evaluación del aprendizaje con sentido humano, comprensión del aprendizaje, educación legal.

**ABSTRACT** Evaluating to strengthen student learning in legal training is a task that must be approached in a comprehensive manner, with human sense and considering the commitment acquired by a university. The evaluation is multidimensional because it involves considering both the national legal context, the characteristics of the institution that forms it, the curriculum, and the committed professional profile; in addition to the way in which the academic decides to evaluate and the way in which the student experiences the evaluation. We maintain that to the extent that learning evaluation is done considering the way it is learned, it will tend towards a balanced and coherent relationship between teaching, learning and evaluation.

**KEYWORDS** Psychology, learning evaluation, human sense understanding of learning, legal education.

**RESUMO** Avaliar para fortalecer o aprendizagem dos estudantes na formação jurídica é uma tarefa que deve ser abordada de forma integral, com sentido humano e considerando o compromisso adquirido por uma universidade. A avaliação é multidimensional porque envolve considerar tanto o contexto jurídico nacional, as características da instituição formativa, o currículo e o perfil profissional comprometido; além da forma como o acadêmico decide avaliar e a forma como o aluno vivencia a avaliação. Defendemos que na medida em que a avaliação da aprendizagem for feita tendo em conta a forma como se aprende considerando enfoques de aprendizagem, tenderá a uma relação equilibrada e coerente entre ensino, aprendizagem e avaliação.

**PALAVRAS-CHAVE** Psicologia do aprendizagem, avaliação do aprendizagem, compreensão do aprendizagem com sentido humano, educação jurídica.

## Evaluación con sentido humano

Evaluar aprendizajes nunca ha sido tarea simple, menos aún cuando se realiza en un contexto de formación jurídica en el que existe un compromiso de la universidad con la nación en relación con el tipo de profesional que se compromete a formar, y que se manifiesta concretamente en un perfil de egreso o en el conjunto de conocimientos, capacidades, saberes y actitudes que son el resultado de un proceso de formación y que se deben cristalizar una vez el estudiante haya terminado la carrera (Rivas y Espinoza, 2021).

Muchas veces, como señala Coloma: «En nuestras escuelas de derecho, la evaluación del aprendizaje proposicional suele apuntar a un nivel muy elemental de objetivos cuyo logro claramente no hace al abogado» (Coloma, 2005: 135). También nos encontramos con el problema de que «no se toman en cuenta las particularidades de los estudiantes a la hora de evaluar; las evaluaciones no se diseñan en función de la aplicabilidad de los conocimientos y habilidades en escenarios de un futuro contexto profesional» (Contreras y Henríquez, 2023: 3). Es así como los estudiantes consideran un problema que «sus docentes poseen capacidades insuficientes para llevar a cabo evaluaciones de tipo formativas» (Contreras y Henríquez, 2023: 10).

Avanzar en la superación de estas dificultades implica, primero, considerar todo el perfil de egreso que una comunidad académica de una universidad compromete con la sociedad. Y este compromiso formativo no se hace de manera aleatoria, muy por el contrario, se realiza considerando el contexto del sistema jurídico de un país e idealmente teniendo presente posibles necesidades y proyecciones. El proceso educativo es la promesa de aportar a un país a través de la formación de un abogado que como profesional fortalecerá el desarrollo nacional en aspectos económicos, sociales y políticos, vigorizando una cultura jurídica que releva la importancia del cuidado de la democracia y de los derechos humanos para una cultura de la paz.

Formar en la universidad trae aparejada la implementación práctica de un compromiso formativo que debe ser evaluado sistemáticamente. Por lo tanto, la evaluación es la manera en que se demuestra que se está cumpliendo lo comprometido, asunto que envuelve no solo al docente y la manera en que evalúa; sino también a los estudiantes, sus motivaciones y experiencias evaluativas; y a la institución universitaria en su conjunto: «Como se ha señalado, dado que la evaluación se vincula con el otorgamiento de un título [...] supone una responsabilidad social» (Rodríguez y otros, 2006: 20).

Se desprende entonces que al momento de evaluar se puede valorar: el impacto de las políticas públicas en el quehacer de una universidad (procesos de aseguramiento de la calidad); el compromiso formativo a través del currículo y su impacto; la gestión institucional; la práctica docente de los académicos; o los procesos de aprendizaje de los estudiantes, que es la perspectiva más recurrente. Cada uno de estos aspectos hace que la evaluación sea multidimensional y que incumba a muchos actores.

La evaluación para el aprendizaje puede utilizarse en el proceso formativo universitario con diferentes propósitos. Monge, por ejemplo, se refiere a la «significatividad de los nuevos aprendizajes a través del análisis lógico, el razonamiento práctico» (2015: 5), pero, a nuestro parecer, debe alinearse con lo que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2007), en el sentido que la calidad educativa es un derecho fundamental de todos los seres humanos que debe basarse en la pertinencia, la relevancia, la equidad, la eficacia y la eficiencia.

El que sea pertinente implica que le da la oportunidad real de aprendizaje a los estudiantes considerando diversidades culturales y creencias; el que sea relevante implica que contribuye al desarrollo integral de los seres humanos otorgando saberes, herramientas y conocimientos que permiten integrarse a la sociedad considerando el proyecto personal:

Hay que preguntarse cuáles son las finalidades de la educación y si estas representan las aspiraciones del conjunto de la sociedad y no solo de determinados grupos de poder. Una educación es de calidad si promueve el desarrollo de las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar los desafíos de la sociedad actual y desarrollar el proyecto de vida en relación con los otros (Unesco, 2007: 9).

El que la calidad educativa procure la equidad implica que las instituciones de educación superior proporcionan recursos, modelos y estrategias que permiten que los estudiantes diversos participen activamente y aprendan durante su proceso de formación profesional. Esto, además, se da en un contexto de eficacia y eficiencia, vale decir, cumpliendo con el compromiso formativo declarado en el perfil de egreso, pero idealmente con creces.

Sin embargo, muchas veces, el sistema evaluativo durante la formación es vertical, es decir, punitivo sin estimular los aprendizajes de los estudiantes, generando sesgos que perjudican la identidad (Zhinín y otros, 2021) y también proyectos vitales, siendo descontextualizado, poco pertinente, irrelevante e inequitativo. Y los profesores culpan a los estudiantes de los resultados: «Las causas a las que el profesorado universitario recurre para explicar el fracaso escolar suelen ser múltiples y variadas, y generalmente tienen su fuente en la incapacidad del propio alumno o en el contexto exterior en el que este se desenvuelve» (Moreno Olivos, 2007: 66). Como la evaluación es un medio para conocer una situación educativa, bien en su proceso, bien en un momento determinado, es una estupenda herramienta para identificar qué están aprendiendo los estudiantes y determinar la efectividad de una actividad (Moreno Olivos, 2009: 564).

Tales características hacen que sea del todo apropiado preguntarse si es posible evaluar con sentido humano. La propuesta de evaluar con sentido humano se inserta dentro de la comprensión del proceso formativo como una cadena de sucesos en que importa el estudiante y su aprendizaje. Con ello se incide en la motivación, el autoaprendizaje y se reconocen los logros: es una meta de navegación que siempre se está mejorando, contrastando y recogiendo evidencia. De allí que resulta fundamental promover espacios en los que las estrategias de enseñanza y aprendizaje se deben alinear; «alineamiento constructivo» (Biggs, 2005) en función del compromiso curricular formativo institucional, considerando que su función es generar conocimientos, habilidades, destrezas y valores profesionales en los que se transparentan los criterios evaluativos y se da permanente retroalimentación al aprendizaje, ello porque se evalúa para detectar la calidad del aprendizaje y para dar retroalimentación al estudiante. Hay así una comprensión integral del fenómeno.

Evaluar con sentido humano implica colocar en el centro del proceso evaluativo a la persona humana, quien tiene el derecho a una educación de calidad, en la que integralmente se le reconoce su singularidad, diversidad, unicidad y divergencia. Ningún ser humano es igual al otro, ni piensa, siente o cree exactamente igual a sus semejantes. Sin embargo, quien enseña acompaña el proceso formativo del estudiante cumpliendo un compromiso con la sociedad de aportar en la formación de un profesional que contribuya al país y su desarrollo. El proceso de formación profesional es construido por una comunidad universitaria en la que los docentes, los compañeros y compañeras de carrera, en el marco de un modelo educativo y contexto curricular, comparten y construyen significados. No hay proceso más humano que aportar en la formación de personas. Este proceso, siguiendo a Humberto Maturana (2020: 142), se produce «lenguajeando», en el entrelazamiento del lenguaje y el emocionar, como ser cultural que vive en una red de conversaciones propias del *homo sapiens sapiens*.

Se evalúa en un proceso educativo en el que integralmente la persona es entendida con una unicidad biológica, psicológica, histórica y cultural, que en el entrelazamien-

to del «lenguajear» construye significados con otros y otras. Lo humano no es solo individual, sino que también es colectivo. Evaluar con sentido humano se vincula estrechamente con el planteamiento de Moreno Olivos:

Actualmente se tiende a una evaluación integrada de manera natural en el proceso didáctico que abarque al alumno como sujeto que está aprendiendo, globalizadora de toda su personalidad, reconociendo que este conocimiento holístico demanda comunicación abierta con él, comprender sus problemas, circunstancias, su trabajo escolar; en definitiva, asumir una postura humanista sobre la educación (2009: 568).

Como dicen Zhinín y otros: «Aprender no es copiar o reproducir la realidad, sino construir» (2021: 276). Esta perspectiva constructivista del aprendizaje le da un rol fundamental al estudiante y a su experiencia, debido a que se superan las «prácticas judiciales» y se avanza hacia una evaluación en la que no solo importa el resultado, sino también el proceso de aprendizaje. De hecho, la evaluación sumativa (de producto) es una herramienta más para fortalecer el aprendizaje, pero sustentada en una evaluación formativa (de proceso) en la que el estudiante, de manera sistemática y continua, experimenta situaciones de aprendizaje planificadas y enriquecidas que fortalecen la construcción personal del conocimiento.

Dada dicha característica, resulta del todo recomendable seleccionar, construir y evaluar permanentemente instrumentos de evaluación efectivos para el aprendizaje, tanto de trabajo autónomo como colaborativo. Se pueden utilizar registros de observación, resolución de casos, ensayos, bitácoras, trabajos de investigación, pruebas orales, pruebas escritas de desarrollo o pruebas de selección única, entre otras herramientas. La idea es superar creencias evaluativas de profesores en torno a los exámenes escritos.

Halinen y Holappa (2013) exploraron las creencias y el uso de estrategias de evaluación de docentes de una universidad finlandesa. Encontraron que los docentes preferían el uso de exámenes escritos debido a la facilidad de su calificación, y a la familiaridad de los estudiantes con este tipo de evaluación. Estos resultados coinciden con los reportados por Moreno Olivos (2007), quien determinó que la aplicación de exámenes escritos es la herramienta de evaluación más empleada por los docentes de una universidad mexicana (Contreras y Henríquez, 2023: 3). Visto lo anterior, lo que debiera estar en el centro de la discusión es la pregunta: ¿cómo hacer relevante el aprendizaje del estudiante con sentido humano?

## **Evaluación del aprendizaje para la comprensión**

Definir el concepto de evaluación es una tarea compleja debido a que ha ido cambiando la manera de entenderla históricamente. Lo que sí queda claro es que es connatural al ser humano debido a que siempre se han establecido balances y valoraciones,

tanto intuitivas como sistemáticas, de actividades, objetos, desempeños o procesos. A veces estos balances son explícitos y otras implícitos, algunas veces la valoración de algo puede ser externa y en otras ocasiones interna. Si los balances evaluativos son implícitos, la labor de evaluar debiera avanzar hacia la identificación, definición y precisión de los aspectos que le atribuyen una cualidad a lo que nos proponemos evaluar; y si es explícito, nos encontramos con el desafío de lograr los estándares que son establecidos por terceros y que debiéramos lograr. También podemos evaluar con una perspectiva nomotética, en la que establecemos regularidades que nos permitan pronosticar comportamientos futuros; o de manera selectiva, en la que clasificamos desde lo mejor a lo peor (Rodríguez y otros, 2006: 25).

La Real Academia Española, en su *Diccionario de la lengua española*, define la evaluación como un proceso que permite: «Señalar el valor de algo; como estimar, apreciar, calcular el valor de algo; o como estimar los conocimientos, aptitudes y rendimientos de los alumnos». Por su parte, en el *Diccionario panhispánico del español jurídico*, se define la evaluación educativa como:

Actividad de órganos públicos que supone la valoración de los conocimientos de los alumnos, del desempeño de las funciones docentes e investigadoras, en su caso, del profesorado, del funcionamiento de los centros educativos y hasta del mismo sistema educativo, y que puede tener consecuencias sobre la continuidad en los estudios, la concesión de retribuciones u honores o la adopción de medidas correctoras cuando se den resultados negativos en el procedimiento de evaluación.

Ello implica que se pueden evaluar políticas públicas, como reformas educativas o desempeños públicos, la investigación de docentes o sus prácticas educativas. Y los resultados pueden tener la finalidad de aprobar o reprobar, clasificar de mejor a peor, entregar información de proceso o insumos para mejorar los propios desempeños. Por lo tanto, la evaluación da cuenta, por un lado, de la asignación de un valor (apreciación subjetiva) a algo hasta el cálculo de aquello que es evaluado; implicando tanto una aproximación general, una apreciación personal en torno al valor de algún objeto o desempeño; o directamente precisar a través de conceptos o números el valor de un proceso o un objeto.

La evaluación puede pasar tanto desde una percepción de algo hasta atribuirle un valor, objetivar para medir y ordenar por criterios (establecer clasificaciones), siendo una operación que pudiera realizarse a una universidad, a la gestión de un proceso, a sus impactos, al desempeño de la práctica docente o de los aprendizajes de los estudiantes. Es, por lo tanto, la valoración de conocimientos, actitudes, comportamientos, rendimientos de un servicio, de un proceso, de un hecho o una cosa; de las partes por separado o en su conjunto (Zhinín y otros, 2021: 277). Por otro lado, Ortiz y Páez (2021: 30) entienden la evaluación como un proceso dinámico, dialógico y continuo; con participación de diferentes actores involucrados en la formación, que se apoya en la búsqueda, sistematización e interpretación de información apropiada, sustentada y

estructurada con procedimientos acordes con lo que se quiere evaluar. Por lo tanto, la evaluación involucra tanto al que evalúa como a quien es evaluado.

Otros autores, como Monge, proponen superar la masificación del proceso para realizar intervenciones ajustadas y apropiadas a las necesidades:

Hay que superar la evaluación masificada, promoviendo más bien la individualización y la diferenciación, lo cual permite controlar e interpretar los procesos y recurrir a la intervención oportuna, conforme a las necesidades de cada estudiante. Tampoco significa una carga adicional para el profesor. Es organización y planeamiento (2015: 2).

Hasta aquí hemos tenido una aproximación general a la evaluación, vale decir, hemos sostenido que se puede evaluar a una institución, procesos institucionales, logros investigativos, prácticas docentes y aprendizajes de estudiantes. Este último aspecto es sobre el que nos interesa reflexionar y el que seguiremos analizando. Al respecto, nos preguntamos: ¿cómo evaluar para fortalecer aprendizajes en la formación jurídica?, ¿cómo evaluar aprendizajes para superar la mera repetición y avanzar hacia la comprensión?, y ¿puede la evaluación llevarnos a una formación con sentido humano si es comprensiva? Para contestar estas preguntas primero reflexionaremos en torno al aprendizaje y luego en torno a la evaluación para el aprendizaje comprensivo y con sentido humano.

Abordar la tarea de establecer qué es el aprendizaje resulta complejo. La investigación de la temática hasta ahora ha sido trabajada por psicólogos que han propuesto explicaciones y teorías, pero que siempre son parciales frente al desafiante trabajo didáctico del aula. Los profesores y las profesoras deben resolver contextualmente situaciones contradictorias, impredecibles, que muchas veces no coinciden con las teorías psicológicas (Entwistle, 1988). Por eso complementaremos aportes de las diversas teorías psicológicas, no con la finalidad de dar explicaciones epistémicas, sino prácticas, que resuelvan problemas desafiantes, como la realidad de un aula de clases.

Existen diversas explicaciones psicológicas en torno a qué es el aprendizaje, en la década de 1950 predominaba una perspectiva conductista, en la que autores como Skinner (1954) o Bloom (1976), basándose en experimentos con animales, desarrollaron una visión mecanicista que sostenía la existencia de una relación indisoluble entre un estímulo y una respuesta. Vale decir, si se entregaba en un proceso de aprendizaje un determinado estímulo planeado por quien enseña, la respuesta necesariamente sería la esperada. Todo ello basado en los principios de contigüidad, repetición frecuente y en las leyes de efecto y refuerzo (Skinner, 1954).

El principio de contigüidad establece que la respuesta a un estímulo se produce en intervalos cortos en los que asociamos una respuesta que finalmente es automática. Un buen ejemplo es lo que ocurre en el campo del lenguaje, en el que recordamos asociativamente dichos, letras o sonidos de canciones, poesías, imágenes; incluso ges-

tos. El segundo principio de repetición o ley del ejercicio permite internalizar y automatizar respuestas, como sucede cuando aprendemos a escribir de forma manual: cada letra se aprende primero por separado, luego escribimos palabras con normas ortográficas; y el resultado es que aprendemos de tanto repetir. El tercer principio o ley de efecto establece que repetimos lo que nos parece agradable, estimulante y compensador; evitamos, en la medida de lo posible, lo que nos produce dolor, angustia y nos hace mal. Por último, el principio de refuerzo implica desglosar lo que se ha de aprender en pequeños trozos secuencialmente lógicos, recompensar las respuestas correctas y fortalecer lo que queremos que se aprenda para que se transforme en un patrón de conducta (Skinner, 1954).

Los principios de aprendizaje conductistas de Skinner se generaron con un sentido de universalidad entre humanos y animales, asunto que los hace imprecisos. Un ejemplo de ello es el aprendizaje condicionado de Pavlov, que establece que si repetitivamente junto al sonido de una campanada se recibe alimento, un perro salivará cuando suene la campana, aun cuando no reciba alimento. Esta perspectiva fue refutada en 1974 por el psicólogo McKeachie (1974) quien afirmaba que en los seres humanos una respuesta al momento de aprender puede darse de manera diferida en el tiempo, e incluso la repetición no garantiza un aprendizaje eficaz (Entwistle, 1988: 21). El aprendizaje humano, como lo propone la neurociencia, no es como el de otros animales. Cuenta con una mayor plasticidad neuronal, lo que se traduce en que el cerebro se adapta y reorganiza en función de posibles cambios internos o del medio, esto ocurre por la gran cantidad de conexiones neuronales y su capacidad adaptativa. La perspectiva de estímulo-efecto resulta imprecisa, pues los seres humanos tenemos una constitución biológica neuronal cerebral con gran plasticidad.

Otra explicación diferente en torno a cómo aprendemos es la de Carl Rogers (1986), de enfoque humanista, quien sostenía que los trastornos de personalidad van unidos a un autoconcepto negativo y a poca autoconfianza, lo que trae aparejado que si las personas están insatisfechas de sí mismas o no creen en sus posibilidades, son muchas veces apáticas y desmotivadas. Así, el aprendizaje y desarrollo de una persona en un proceso educativo depende de no crear en el aula un clima amenazador, sino un clima de confianza, comunicativo, con la finalidad de que el estudiante se sienta valorado. Por ello, hay que enseñar dándole un espacio afectivo al estudiante; así surge la idea de que un profesor debe ser un «facilitador» del aprendizaje. Esto significa que la enseñanza debe estar centrada en el estudiante con un enfoque no directivo ni estructurado, pero sí con claros acuerdos, a través de un «contrato» entre alumno y profesor, en el que se pacta considerando qué y cómo se aprenderá, pero potenciando la emocionalidad y los sentimientos. Aquí, el facilitador se parece más a la figura de un terapeuta que de un profesor.

Detrás de esta perspectiva está la idea de que se debe terminar con el autoritarismo en la sala de clases, el estudiante debe manifestar sus sentimientos, compartiendo



lo que le ha causado traumas y dolores en grupos de discusión, siendo el docente un mediador que permite superar junto a otros las dificultades y traumas profundos. La visión de Rogers traslada la terapia psicológica a la enseñanza en la sala de clases en espacios colectivos. En este escenario el profesor debiera ser capaz de empatizar con lo que siente el estudiante.

Los aportes de Skinner y Rogers pueden ser útiles para fortalecer el aprendizaje a través de la enseñanza, porque por un lado podemos desarrollar aprendizajes cognitivos planificadamente (el estímulo) y, por otro lado, fortalecer un desarrollo emocional. La neurociencia lo explica actualmente de otra manera: las imágenes del cerebro demuestran que cuando aprendemos, la sinapsis neuronal es integral, aprendemos cognitivamente sintiendo. Así, por ejemplo, si no nos gusta el derecho procesal, puede que seamos capaces de dar cuenta cognitiva de la importancia de una fecha y acontecimiento, pero lo haremos sintiendo que no nos gusta ese contenido, es decir, nos emocionamos negativamente. Un gran aporte de la perspectiva humanista para los procesos de enseñanza-aprendizaje es la importancia de los climas educativos para que las y los estudiantes se desarrollen plenamente, con un buen autoconcepto, lo que facilita una mayor reflexión de quien aprende.

Otro aporte de la psicología es la perspectiva constructivista del aprendizaje, que establece que quien aprende lo hace construyendo, dándole significado a lo aprendido. Es así como David Ausubel y otros (1978) proponen descubrir lo que ya sabe el estudiante para enseñar a partir de sus experiencias, para que lo que aprende cobre sentido personal. Esto implica que debemos considerar las estructuras cognitivas previas de conocimiento, las experiencias vividas y las diversidades culturales para entregar nuevos conocimientos que el estudiante modifica y reestructura. De allí surge el «aprendizaje significativo», que es la conexión con sentido para quien aprende entre los conocimientos previos y el nuevo conocimiento; se aprende lo que parece relevante de ser aprendido para quien aprende. Este conocimiento no es memorístico repetitivo, sino que es comprensivo, tiene sentido para quien aprende, y es estructurado por el docente en un entorno organizado y planificado.

Para Ausubel y otros, el aprendizaje es intrapersonal, afectivo-social, cognitivo y situacional. El que sea intrapersonal implica que se aprende de acuerdo con la estructura cognoscitiva personal y con la edad de desarrollo de quien aprende; es la persona y su estructura el factor a considerar en el proceso cognitivo. Es afectivo-social debido a que aprendemos en un contexto de experiencias con otras personas, en situaciones concretas, reales, que le dan sentido no solo intrapersonal, sino que social a lo que aprendemos. Y es situacional debido a que se da en un contexto específico. Los autores sostienen que existen diversos tipos de aprendizaje significativo: el por representaciones, por conceptos o por proposiciones.

Según Ausubel y otros (1978), el aprendizaje significativo por representación se produce en el momento inicial del aprendizaje, es el de la conexión entre los co-

nocimientos previos y los nuevos conocimientos que se van a aprender, se observa concretamente en el momento didáctico en el que debemos fortalecer el vocabulario, previo a la formación de conceptos relevantes, se debe avanzar en conectar lo que el estudiante trae con el nuevo vocabulario que deberá aprender, es un proceso cognitivo de aproximación. Posteriormente, se avanza hacia un aprendizaje significativo por conceptos, proceso cognitivo en el que se generan hipótesis, se comprueban y generalizan, vale decir, se construyen nuevas ideas unitarias y genéricas con nuevos constructos (conceptos) que se caracterizan por poseer atributos de criterio que los hacen distinguibles unos de otros. Por último, es significativo el aprendizaje por proposiciones cuando se subordina un conocimiento más simple a uno más complejo, elaborándose argumentos entre unos conceptos y otros.

Entonces, si queremos alinear constructivamente la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación (Biggs, 2005) aplicando las explicaciones constructivistas, primero se deben preparar materiales didácticos, recursos para el aprendizaje que conecten los aprendizajes esperados con los conocimientos previos de los estudiantes para generar motivación (aprendizaje significativo por representación); luego se deben establecer estrategias para que el estudiante conozca lo que debe aprender y desarrolle diversas habilidades cognitivas, emocionales, valóricas, intrapersonales y de convivencia (aprendizaje significativo por conceptos). Para ello se puede realizar una clase magistral formativa (Elgueta y Palma, 2014) o aplicar metodologías activas utilizando lecturas pertinentes y trabajo en equipo colaborativo. Finalmente, en el momento del aprendizaje significativo por proposiciones se avanza generando espacios didácticos en los que los estudiantes pueden preguntar y el profesor puede verificar si han aprendido lo comprometido en el programa del curso (Monge, 2015).

La evaluación de los aprendizajes se puede realizar de manera diferida según el tipo de aprendizaje significativo que queramos medir: evaluación diagnóstica para el aprendizaje significativo por representaciones, evaluación formativa para los tres tipos de aprendizaje significativo o evaluación sumativa al final del proceso (el examen final de curso) o al final de las diversas unidades del programa del curso. Con ello fortalecemos el aprendizaje significativo por proposiciones. Resulta también conveniente desarrollar espacios para la autoevaluación o la evaluación entre pares, con ello los estudiantes aprenden a aceptar el error como una oportunidad para la mejora, y no como un factor para la culpa y el control. También se aprende a convivir con otros y otras diversos.

Proponemos, siguiendo a Ausubel y otros (1978), que constructivamente, con un buen clima emocional de aula (Rogers, 1986), el profesor proporcione al estudiante organizadores que fortalezcan significativamente los aprendizajes de tipos introductorios, expositivos y/o comparativos. El que sean introductorios implica que el primer material de aprendizaje debiera ser un puente cognitivo desafiante, que aproxime al nuevo contenido integralmente al estudiante; en un segundo momento

debieran ser expositivos, para incorporar a estudiantes que a veces tienen mayores barreras cognitivas a la comprensión de los contenidos, considerando diversidades estudiantiles como las perceptivas (diversidades funcionales de visión, auditivas, kinestésicas), motivacionales (diversidades culturales, políticas, sociales) o cognitivas (mayor o menor fortalecimiento de habilidades cognitivas en su historia personal); y finalmente comparativos, para integrar las nuevas ideas con las existentes. Enseñar para que el aprendizaje sea significativo implica considerar comprensivamente al estudiante. Considerar cómo aprende para evaluar apoyando el proceso de aprendizaje, entregando retroalimentación oportuna del proceso. Por eso resulta complejo evaluar en la diversidad, superando la homogeneidad como principio rector.

Nuevamente, Ausubel y otros (1978) sugieren que los materiales pueden ser facilitadores del aprendizaje, siendo necesaria una organización que proporcione marcos de referencia que vinculen conceptos que posteriormente serán tratados en clases de manera detallada. Debemos explicar qué aprenderán, por qué lo aprenderán y cuándo. Si esto está claro, luego lo que será evaluado será evidente. Se evaluarán las explicaciones de contenido que obedecen a propósitos de aprendizaje explicitados. Novak y Gowin (1984) recomiendan el uso de mapas conceptuales, que ayudan a aprender los contenidos, sobre todo porque permiten visualizar la jerarquización de conceptos, utilizando conectores explicativos.

Entwistle (1988), a su vez, sostiene que en la medida en que se tienen esquemas o imágenes compuestas se sistematizan modelos de aprendizaje, fortaleciendo el almacenamiento y la recuperación de la información en el proceso de aprendizaje. Es así como se fortalece la memoria semántica o comprensiva y no la episódica o repetitiva (Elgueta y Palma, 2021), memorizando no solo vocabularios nuevos, sino que conceptos significativos y o proposiciones complejas (Ausubel y otros, 1978): «Recordar depende de una apropiada codificación de la información entrante. La metamemoria describe la capacidad de saber qué tenemos almacenado» (Entwistle, 1988: 61). Para organizar la información necesitamos saber de qué se trata lo que aprendimos, clasificarlo y organizarlo, igual que un índice de contenidos. Solo será posible la metamemoria si hemos hecho una adecuada codificación (organización de la información de manera comparativa, analítica, evaluativa y sintetizadora). Solo así somos capaces de organizar lo que comprendemos.

Juzgar la calidad de la comprensión del aprendizaje es un proceso evaluativo, en el que determinamos la calidad del trabajo de los estudiantes, teniendo claro que es diverso, personal, social y humano. Esto abre la posibilidad de evaluar de manera cuantitativa o cualitativa los aprendizajes. Si queremos evaluar cuantitativamente, nos interesarán los productos de aprendizaje, el logro final de objetivos de aprendizaje; si queremos evaluar cualitativamente, levantaremos evidencias de la cualidad durante el proceso de aprendizaje, con instrumentos diagnósticos o de proceso: apor-

temos con «seguridad jurídica» al proceso de enseñanza-aprendizaje al momento de evaluar aprendizajes (Álvarez y Pascal, 2012: 85).

Biggs y Collis (1982) han elaborado una clasificación que permite evaluar los aprendizajes de los estudiantes que se denomina SOLO (*Structure of the Learning Outcome* o estructura del resultado de aprendizaje), que es una taxonomía que clasifica los aprendizajes en cinco niveles: preestructural, uniestructural, multiestructural, relacionante y abstracto extendido.

El preestructural es aquel en el que la información producida por quien aprende es irrelevante, superficial o una repetición de lo que se pregunta. Da cuenta de respuestas tautológicas o evasivas. El segundo nivel o uniestructural es aquel en el que el estudiante presenta como respuesta un fragmento de la información pertinente; este trozo es correcto, sin embargo, no necesariamente contesta con precisión lo que se pregunta, usando datos obvios y muchas veces haciendo uso únicamente de la memoria episódica. El tercer nivel es el multiestructural, en el que el estudiante responde con varios fragmentos de información que son analizados separadamente y no comparativamente; el conocimiento es fraccionado y asistémico. En un cuarto nivel, o relacionante, la información que se utiliza para responder está interrelacionada y la conclusión incluye los múltiples aspectos analizados; los resultados se organizan en forma de estructuras. Por último, en el nivel abstracto extendido, el estudiante contesta no solo interrelacionando la información, sino que recurriendo a conceptos abstractos e ideas teóricas que son posibles de generalizar en otros contextos.

Entwistle (1988) sostiene que la taxonomía SOLO permite considerar la calidad de los pensamientos y los niveles de comprensión, siendo importante formular preguntas bien hechas, que, con claridad, permitan medir cognitivamente los aprendizajes planificados. Esto cobra sentido en la medida en que la enseñanza y la evaluación estén relacionadas. El estudiante aprende lo que el profesor planifica considerando propósitos de aprendizajes explícitos en los programas de los cursos o actividades curriculares. Sin embargo, como quien aprende es el estudiante universitario y tiene metas o propósitos de aprendizaje, es él quien decide qué aprender, cuándo aprender y para qué aprender. Cada estudiante tiene un enfoque de aprendizaje (Marton, 1988) o ruta que decide seguir al momento de aprender. Existe una intención *a priori* en torno a los resultados que debiera obtener en un proceso evaluativo. Esto está mediado por la motivación y el grado de comprensión que se propone alcanzar el estudiante.

Según Marton, existen tres tipos de enfoques que puede seguir un estudiante: enfoque superficial, enfoque estratégico y enfoque profundo. En el enfoque superficial el estudiante decide cumplir los requisitos de la tarea que es considerada como una imposición externa, carente de significación personal, en la que solo se propone deslizarse por la superficie de lo que se pudiera preguntar, memorizando episódicamente para repetir de manera maquina. Lo que interesa es cumplir con los requisitos de

la tarea, con ausencia de reflexión acerca de lo que se aprende, por ello se reproducen trozos inconexos, sin distinguir el qué se aprende. Por otro lado, el enfoque profundo tiene por finalidad comprender el significado de lo que se aprende, lo que facilita una fuerte interacción con los recursos o materiales didácticos para el aprendizaje, siendo el contenido significativo y relevante. Gracias a ello se generan nuevas ideas con los conocimientos previos a través de relaciones con las experiencias en otros contextos y marcos teóricos. Se realiza un análisis, una síntesis y se llega a conclusiones evaluativas en las que los datos se interrelacionan y permiten efectivamente concluir, siendo importantes la lógica del argumento y la construcción comprensiva profunda. Un tercer enfoque que también encontramos entre los estudiantes es el estratégico, que tiene que ver con esforzarse para un resultado, actuar planificadamente para lograr obtener las mejores calificaciones posibles, utilizando para ello todo tipo de estrategias, como conseguir ejemplos de exámenes anteriores o antecedentes claros de pautas de evaluación. El esfuerzo se hace en relación con las reglas para el aprendizaje que establece el profesor. Para ello, se organiza el tiempo y los esfuerzos para determinados resultados, considerando los materiales de estudio y las condiciones adecuadas.

Considerar la taxonomía SOLO y los enfoques de aprendizaje son otros dos aspectos que nos permitirán establecer que el profesor no es el único responsable de la calidad de los aprendizajes, sino que los estudiantes también tienen una importante responsabilidad, de allí que la evaluación debe ser planeada considerando el contenido que será evaluado (compromiso formativo institucional de la carrera), las estrategias de enseñanza y las características de los estudiantes.

Por ello la evaluación es un proceso integral, continuo y sistemático, que debe estar conectado con las tareas de aprendizaje para fortalecer aprendizajes multiestructurales, relacionantes y abstractos; incentivando aprendizajes profundos. Un buen profesional no solo debe ser estratégico sino reflexivo, conjugando conocimientos teóricos y prácticos (Elgueta y Palma, 2021). Esto implica tomar conciencia de que cuando se aprende una profesión no se memorizan datos, sino que se logra una comprensión del objeto de estudio que se despliega en la práctica profesional. Al respecto, Coloma afirma: «La formación jurídica debiera avanzar superando la superficialidad de la repetición, hacia la solución de problemas en que se conjuga la teoría aislada con la complejidad de los problemas jurídicos que acontecen en la cotidianidad» (2005: 136).

La comprensión en el aprendizaje tiene un sentido humano, emocional y valórico, que debiera ser integral. Comprendemos experimentando, resolviendo, proponiendo, argumentando. En este sentido es que la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación debieran articularse conjuntamente, alinearse constructivamente (Biggs, 2005). Es necesario evaluar teniendo claridad de que:

1. El currículo, modelo formativo, perfil de egreso y programa de curso son compromisos formativos institucionales que deben estar en la centralidad de la reflexión de quien enseña para ser implementados. Se aprende una profesión con responsabilidad social.
2. Las estrategias didácticas deben estar centradas en el aprendizaje.
3. Los profesores no son los únicos responsables del éxito o fracaso de los aprendizajes. Los estudiantes son igualmente responsables: «Muchos alumnos solo acuden a clases por obtener una calificación y no por el deseo de aprender» (Moreno Olivos, 2007: 65). Los enfoques de aprendizaje son una buena explicación de ello.
4. Las teorías psicológicas aportan a la labor didáctica, pero son explicaciones parciales, que no agotan lo que acontece en una sala de clases. La realidad de la sala de clases es compleja, divergente, histórica y contextual.
5. Cuando evaluamos debiéramos hacerlo con sentido humano y para la comprensión de los aprendizajes, es decir, asumiendo que la tarea del docente es generar condiciones que permitan a cada persona aprender como ser humano integral.
6. Quien enseña debe complementar diversas formas de evaluación: «Balancear la evaluación formativa y la sumativa» (Moreno Olivos, 2007: 66), la autoevaluación y la evaluación entre pares.

Como hemos visto hasta ahora, evaluar para fortalecer aprendizajes implica considerar diversas teorías psicológicas que aportan a la formación jurídica. En tal sentido, el conductismo aporta en relación a la proximidad cognitiva y la estimulación al momento de aprender; el humanismo releva las emociones y sentimientos presentes en el proceso de aprendizaje, haciendo responsable al que enseña de planificar los procesos didácticos para el aprendizaje; y el constructivismo aporta dándole significado, sentido a lo que se aprende, se construye lo que se aprende, no se recibe por osmosis. Cabe avanzar desde una memoria episódica hacia una memoria semántica, superando la mera repetición.

La formación alcanza sentido humano cuando se aprende como ser humano integral, compartiendo las debilidades para fraternalmente crecer junto a los otros seres humanos, esto se hace conjugando conocimientos y emociones en el «lenguaje» (Maturana, 2020).

No coincidimos con Carl Rogers en cuanto a que el profesor es un mero facilitador, asunto tratado de la misma manera en la literatura de la pedagogía jurídica (Monge, 2015: 7). Los profesores son protagonistas que deciden cómo, cuándo, para qué, con qué estrategias enseñar y evaluar. Sus explicaciones, posturas y resolucio-


nes profesionales prácticas son producto de la experiencia. Si se asume una postura protagónica, los profesores tienen la posibilidad de superar «viejos paradigmas que, en vez de fomentar y desarrollar la creatividad, la participación, la cooperación para la construcción del conocimiento, fomentan el individualismo, la repetición, el memorismo» (Zhinín y otros, 2021: 277). Tanto docentes como estudiantes enseñan y aprenden en un proceso recursivo y construido en conjunto, y para evidenciar si ello ha ocurrido, para ambos la evaluación es el vehículo adecuado.

## Referencias

- ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, Mónica y Marcos Pascual González (2012). «Propuesta de evaluación del Trabajo Fin de Grado en Derecho». *Aula abierta*, 40 (1): 85-102.
- AUSUBEL, David, Joseph Novak y Helen Hanesian (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Wiston.
- BIGGS, John (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, John y Kevin Collis (1982). «The psychological structure of creative writing». *Australian Journal of Education*, 26 (1): 59-70. DOI: [10.1177/0004944182026001](https://doi.org/10.1177/0004944182026001).
- BLOOM, Benjamin (1976). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Nueva York: McGraw Hill.
- BROWN, Sally y Angela Glasner (2007). *Evaluar en la universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea.
- COLOMA, Rodrigo (2005). «El ocaso del profesor Binns: Un ensayo acerca de la enseñanza del derecho en Chile». *Ius et praxis*, 11 (1): 133-172. DOI: [10.4067/s0718-00122005000100006](https://doi.org/10.4067/s0718-00122005000100006).
- CONTRERAS ROLDÁN, Sofía y Patricio Henríquez Ritchie (2023). «Cultura de evaluación para el aprendizaje según estudiantes y docentes de una universidad pública mexicana». *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 17 (2): 1-14. DOI: [10.19083/ridu.2023.1831](https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1831).
- ELGUETA, María Francisca y Eric Eduardo Palma (2021). «La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica». *Derecho PUCP*, (87): 499-522. DOI: [10.18800/derechopucp.202102.015](https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015).
- . (2019). *Aprendizaje y didáctica del Derecho*. Ciudad de México: Tirant Lo Blanch.
- . (2014). «Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho». *Revista Chilena de Derecho*, 41 (3): 907-924.
- ENTWISTLE, Noel (1988). *La comprensión del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- HALINEN, Irmeli y Arja Holappa (2013). «Curricular balance based on dialogue, cooperation and trust: The case of Finland. Balancing curriculum regulation and freedom across Europe». *CIDREE Yearbook*, 2013: 39-62.
- MCKEACHIE, Wilbert (1974). «La decadencia y caída de las leyes del aprendizaje». *Investigador Educativo*, 3 (3): 7-11.

- MARTON, Ference (1988). «Phenomenography: A research approach of investigating different understanding of reality». *Journal of Thought*, 21 (3): 28-49.
- MATURANA, Humberto (2020). *El sentido de lo humano*. Barcelona: Paidós.
- MONGE, Gonzalo (2015). «La evaluación formativa en el aprendizaje del derecho». *Revista jurídica IUS Doctrina*, 8 (13): 1-12.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio (2007). «La evaluación del aprendizaje en educación superior. El caso de la carrera de Derecho». *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (48): 61-67.
- . (2009). «La evaluación del aprendizaje en la universidad: Tensiones, contradicciones y desafíos». *Revista Mexicana de Investigación Jurídica*, 14 (41): 563-591.
- NOVAK, Joseph y Bob Gowin (1984). *Learning how to learn*. Cambridge: University Press.
- ORTIZ, Vicente y Wilson Páez (2021). «La evaluación, el currículo y las TIC en el contexto colombiano de la pandemia». En Santiago Sevilla (editor), *Teaching and Learning in the 21 century. Towards a Convergence between Technology and Pedagogy* (pp. 29-38). Madrid: Adaya Press.
- RIVAS ALBERTI, Jhenny y Alexander Espinoza Rausseo (2021). «La evaluación por competencias: Diseño de una propuesta para la evaluación de ciclo en la carrera de Derecho». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 (1): 263-282. DOI: [10.5354/0719-5885.2021.64072](https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.64072).
- RODRÍGUEZ, Teófilo, Luis Álvarez, Paloma González-Castro, Julio González-Pianda, José Muñoz, José Núñez y Enrique Soler (2006). *La evaluación de aprendizajes*. Madrid: CCS.
- ROGERS, Carl (1986). *Libertad y creatividad en la educación*. Barcelona: Paidós.
- SKINNER, Burrhus (1954). «The science of learning and the art of teaching». *Harvard educational review*, 24: 86-97.
- UNESCO (2007). *Educación de calidad para todos: Un asunto de derechos humanos*. Santiago: Oreal/Unesco. Disponible en <https://bit.ly/3RA1Rvn>.
- ZHINÍN COBO, Juan Edmundo, Beatriz Viteri Naranjo y Luis Ramiro Ayala Ayala (2021). «Sistema de evaluación integral para un aprendizaje complejo en derecho». *Conrado*, 17 (78): 276-281.

## Sobre la autora

MARÍA FRANCISCA ELGUETA es doctora en Educación por la Universidad de Valladolid y directora de la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile. Profesora asistente de la Facultad de Derecho de la misma universidad. Su correo electrónico es [cpudd2@derecho.uchile.cl](mailto:cpudd2@derecho.uchile.cl).  <https://orcid.org/0000-0002-4212-3960>.



## REVISTA DE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y DIDÁCTICA DEL DERECHO

---

La *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (RPUDD) es una publicación científica semestral que contribuye a la reflexión multidisciplinaria sobre pedagogía universitaria y didáctica del derecho, para la formación y consolidación de esta área de investigación; así como a la difusión de prácticas innovadoras en la enseñanza-aprendizaje del derecho considerando el contexto nacional e internacional. Es una publicación electrónica internacional con una codirección entre Brasil y Chile.

DIRECTORA

María Francisca Elgueta Rosas  
Universidad de Chile

DIRECTOR

Renato Duro Dias  
Universidad Federal de Rio Grande, Brasil

SITIO WEB

[pedagogiaderecho.uchile.cl](http://pedagogiaderecho.uchile.cl)

CORREO ELECTRÓNICO

[rpedagogia@derecho.uchile.cl](mailto:rpedagogia@derecho.uchile.cl)

LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional



La edición de textos, el diseño editorial  
y la conversión a formatos electrónicos de este artículo  
estuvieron a cargo de Tipografía  
([www.tipografica.io](http://www.tipografica.io))