

## La evaluación de los aprendizajes y los errores en el estudio del Derecho Romano

---

POR ROMINA DEL VALLE ARAMBURU(\*)

**Sumario:** I. Introducción.- II. ¿Qué significa evaluar?.- III. ¿Cómo vinculamos el programa de la materia con el aspecto de la evaluación de aprendizajes?.- IV. ¿Para qué sirve evaluar?.- V. ¿Qué hay que tener en cuenta para evaluar?.- VI. Evaluar: ¿para qué?.- VII. Los errores.- VIII. Clases de errores: errores vinculados a la redacción y comprensión de las instrucciones.- IX. Errores inteligentes y no inteligentes.- X. La importancia de la temática elegida.- XI. Método utilizado.- XII. Conclusión.- XIV. Bibliografía.

**Resumen:** se llevó a cabo un estudio acerca de lo que significa la evaluación cómo procesos diversos y sus implicancias en el ámbito universitario de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, más específicamente en la materia Derecho Romano. Para ello se realizó un trabajo de campo sobre de los mecanismos pedagógicos vinculados con los procesos de evaluación de los aprendizajes requeridos por los alumnos en la búsqueda de la efectividad de que cumplan con las exigencias curriculares al ser evaluados y no que sea un mero instrumento que les ponga límites en el momento de ser calificados. La evaluación es un tema de complejidad y aquí se lo vincula al análisis del error, su concepto y clases, porque la evaluación es una constante evolución pedagógica y no un instrumento estanco, se promueve el desarrollo de habilidades tanto para el docente como para el/la del alumno/a.

---

(\*) Procuradora, abogada y escribana. Esp. en Derecho Penal. Doctoranda, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata. Investigadora. Prof. Adjunta, Cátedra III, Derecho Romano, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Prof. Derecho Romano, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

**Palabras claves:** evaluación - procesos - alumnos - docentes - romano

### *L'évaluation des apprentissages et des erreurs dans l'étude du droit romain*

**Résumé:** *une étude a été réalisée sur ce que signifie l'évaluation comme divers processus et leurs implications dans l'environnement universitaire de la Faculté des sciences juridiques de l'Université nationale de La Plata, plus spécifiquement dans le domaine du droit romain. A cet effet, un travail de terrain a été effectué sur les mécanismes pédagogiques liés aux processus d'évaluation des apprentissages requis par les étudiants dans la recherche de l'efficacité de la satisfaction des exigences curriculaires lors de l'évaluation et non pas qu'il s'agisse d'un simple instrument cela les limite quand ils sont qualifiés. L'évaluation est une question complexe et ici elle est liée à l'analyse de l'erreur, de son concept et de ses classes, car l'évaluation est une évolution pédagogique constante et non un instrument étanche, elle favorise le développement des compétences tant pour l'enseignant que pour l'élève.*

**Mots-clés:** *évaluation - processus - étudiants - enseignants - romain*

## **I. Introducción**

El presente trabajo se realizará sobre los diversos aspectos que deben tenerse en cuenta en una evaluación de los aprendizajes como un proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de los aprendizajes, en el contexto de la enseñanza universitaria de la facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, y más específicamente de la materia Derecho Romano, tomándose como objeto de estudio el programa de la materia de la cátedra III de la mencionada casa de estudios, correspondiente al último plan de la carrera de abogacía.

El estudio de la misma no se abordará desde la confección de un instrumento sino desde los procesos y sus consecuencias, que el docente debe tener en cuenta a la hora de poder implementarlo en el aula.

## **II. ¿Qué significa evaluar?**

La evaluación no es un compartimento estanco de la tarea del docente que está separada de la enseñanza y del aprendizaje, sino que, junto a la evaluación, los tres aspectos forman parte de un todo y se complementan necesariamente.

La evaluación tampoco es un resultado final, sino que es un aspecto que le sirve tanto al docente como al alumno de sus perspectivas futuras en la materia. En el caso del docente, programar de otra manera las dimensiones de la enseñanza, los conocimientos y la información que se proporciona y que el alumno toma. Por otro lado, el alumno debe tener en cuenta la evaluación no como el final de una

etapa sino como una continuidad de lo que viene, ya sea en la misma materia o en la continuidad de otras materias. El/a alumno/a debe entender, aprender, aprehender y comprender que la evaluación no solo es la expresión de los conocimientos que tiene acerca de algo, sino que es también verificar cuáles son sus formas de estudiar y replantearse si lo necesita, sus posiciones y procesos para cumplir con este objetivo curricular y que le sirva para dimensionar otros procesos del aprendizaje, como lo es, por ejemplo, la recolección de la información.

Cuando los docentes debemos evaluar tenemos en cuenta diversos aspectos al momento de planificar los cuatrimestres. En el caso que una de las evaluaciones sea a través de un instrumento, se debe dejar en claro los conceptos y temas a evaluar para que el alumno no resulte desaprobado por una planificación poco clara del profesor/a; “una evaluación de alumnos cuyos resultados tendrán consecuencias ‘fuertes’, tales como decidir si aprueban o no un curso, debería restringirse a aquello que fue realmente enseñado durante el curso” (Ravella, 2006, p. 35).

La evaluación no marca un principio o fin de algo, las evaluaciones en un curso cuatrimestral son constantes y asumen distintas formas: desde un trabajo domiciliario, trabajos en grupos en las clases, trabajos individuales; activa participación del alumno a través de planteos de inquietudes, debates, exposiciones orales de temas. Ya no puede pensarse la evaluación como el cierre de un ciclo.

La evaluación, de manera casi imperceptible, es prácticamente permanente con todas estas cuestiones que antes enumeraba. Ello se propone de esta manera porque es un proceso que está en constante transformación y evaluación de instancias de enseñanza y recepción por parte del alumno/a.

Son mecanismos que sirven para retroalimentar las destrezas y habilidades de los docentes y de los alumnos. Por ejemplo, en un trabajo práctico domiciliario, las diversas instancias de consultas a los docentes fomentan que el alumno conozca sus eventuales limitaciones al aprender y aprehender los conocimientos; así tratará de fortalecer sus debilidades con el seguimiento docente y ello va a colaborar en el mejoramiento de su rendimiento.

Evaluar los aprendizajes para el alumno es mucho más que cumplir con un contenido curricular, al igual que para el docente, para ambos es un proceso, una constante transformación. “En la actualidad: Ocupa un lugar decisivo en el marco de las preocupaciones de naturaleza política y social ligadas a la lucha contra el fracaso escolar” (Perrenoud, 2008, p. 56).

Se vincula con la promoción de los procesos meta cognitivos en el estudiante y su propia capacidad de autorregulación. El concepto de evaluación formadora: las prácticas evaluativas deben posibilitar tomar decisiones pedagógicas-didácticas

encaminadas a sostener, acompañar, andamiar, y guiar los procesos de aprendizaje de la/os alumna/os; se trata de las posiciones de la evaluación formativa-formadora.

Si se analiza la evaluación tenida en cuenta como resultado del aprendizaje, “la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje, tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos. La evaluación debe juzgar la conducta de los alumnos, ya que la modificación de las pautas de conducta es precisamente uno de los fines que la educación persigue” (Tyler, 1949, p. 27).

### **III. ¿Cómo vinculamos el programa de la materia con el aspecto de la evaluación de aprendizajes?**

La materia Derecho Romano de la cátedra III de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata es de carácter cuatrimestral, con una carga horaria de seis horas semanales divididas de la siguiente manera: dos horas con el/la docente titular de la cátedra y cuatro horas con el/la docente adjunto/a. El actual programa de la materia fue implementado en el actual plan de estudios del año 2016. Entre sus objetivos se encuentran los siguientes:

Profundizar en los principios, normas y fuentes del derecho que rigieron al pueblo de Roma desde su origen hasta la muerte de Justiniano (...) asentar los conocimientos básicos en torno a las principales instituciones de Derecho Público y Privado romano por haber constituido éstas la base de las modernas categorías jurídicas (...) se analizan las materias iusprivatísticas concernientes al Derecho de familia, Derecho de obligaciones y contratos, Derechos reales y Derecho sucesorio, acompañado todo ello de la instrucción en el Derecho Procesal Romano (Programa de estudios, 2016, p. 2).

El mismo cuenta con tecnicismos que los/as alumnos/as no han visto en materias que han cursado o rendido anteriormente, por lo que el proceso de enseñanza de algunos conceptos aparece como incipiente porque la materia se ve por primera vez. “A nuestra asignatura corresponde sentar las bases racionales del Derecho privado, descendiendo a sus múltiples accidentes, y bajo este aspecto la enseñanza del Derecho romano tiene dos objetivos. Por un lado, determinar el origen histórico de nuestro ordenamiento, y, por otro, lo que debe ser según los principios de equidad (*ex aequo et bono*)” (Murillo, 2008, p. 283). De modo que, si el/la alumno/a tiene eventuales falencias en conceptos tales como persona, propiedad, posesión, por mencionar algunos, en nuestra materia se puede analizar la eventual posibilidad de modificar, desde los dictados de clases, concepciones pedagógicas a implementar en la práctica, el modo que se espera se resuelva un trabajo práctico, etc. Se observa que ciertas herramientas, como un cuadro sinóptico

o un mapa conceptual, les puede servir a los/as alumnos/as como un método de estudio y no como una imposición para aprenderse tal cual se lo dan, porque si hay algo que se quiere erradicar de raíz en la educación es el estudio memorístico.

Forma parte del quehacer pedagógico en las aulas, para los docentes, hacer un seguimiento lo más personalizado posible hacia los alumnos, porque los procesos de aprendizajes tienen tiempos diferentes, algunos tardan más o menos que otros, por ejemplo, y eso hay que tenerlo en cuenta en el constante proceso de evaluación. Personalizar las clases sugiere a los ámbitos académicos espacios físicos y demás recursos como internet en las aulas, retroproyectores, computadoras, etc., para interactuar en el campo áulico no solo presencial, sino también virtual.

En nuestra materia encontramos fechas, nombres, términos en latín, latinismos, etc. No podemos pretender el estudio memorístico para el docente ni para los/as alumnos/as; eran prácticas de antaño que respondían al aprendizaje y a la evaluación memorísticos como la antesala del derecho civil, hoy derecho privado: “A decir verdad, y como es del todo explicable, el derecho romano se solio enseñar como una introducción al derecho civil, por tanto tiempo sinónimo del derecho, más con una visión y posición dogmática que histórica e institucional” (Hinestrosa, 2015, p. 7). En estos casos podemos implementar el estudio por asociación de hechos: relacionar una fecha con algún instituto jurídico de importancia, no por aprendizaje de memoria; a medida que vamos avanzando en la materia, sobre los temas ya vistos que se relacionan con los nuevos, mostrarle al alumnado que un programa de estudios tampoco es un compartimento estanco, entonces, mucho menos puede serlo la evaluación.

En estos casos, los alumnos necesitan la interacción y complementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La evaluación no es la conclusión de las anteriores, sino una parte de un proceso que se da a lo largo del cuatrimestre, visto tanto desde el punto de vista del alumno como del docente.

#### **IV. ¿Para qué sirve evaluar?**

La evaluación como un proceso sirve para elaborar y reelaborar instrumentos evaluativos verbales o escritos de diversa índole (resolución de trabajos prácticos, trabajos domiciliarios, campus virtual de la materia, etc.) que son constantes y que en apariencia no parecen evaluativos desde la concepción tradicional de evaluación (examen escrito u examen oral) porque son un proceso; no es, como ya se dijo, una instancia que empieza y termina con ella. También sirve para dimensionar las herramientas que deben tomar los/as alumnos/as y tener sus propios procesos internos o cognitivos.

El alumnado, desde los primeros aprendizajes de la materia que se le imparten, debe saber posicionarse frente a ella; así, con ayuda del profesor, debe dimensionar la importancia del Derecho Romano como un contenido de vigencia en la actualidad, ya que es la base de nuestro derecho civil argentino, y no verla como un contenido de la antigüedad. Después irá viendo cómo las instituciones jurídicas de la antigüedad tienen relevancia actual: el matrimonio, la tutela y curatela, la filiación, los delitos, los derechos reales, por mencionar algunos.

La materia, desde el primer día, no debe ser entendida como el acceso a conocimientos de cuestiones jurídicas antiguas; se deben dimensionar diversas cuestiones: por qué está en un plan de estudios, cuáles son los contenidos curriculares mínimos según cada facultad, el acceso al programa de estudios y la bibliografía, la explicación de clases, la adaptación del derecho romano a la práctica, por mencionar algunos de los aspectos a tener en cuenta tanto por alumnos como por docentes.

Por lo tanto, los tres aspectos señalados al principio (enseñanza-aprendizaje-evaluación) no deben ser entendidos sino como una dinámica constante sujeta a transformaciones.

## **V. ¿Qué hay que tener en cuenta para evaluar?**

La evaluación como toma de decisiones y juicios de valor: “Evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso” (Camilloni, 1998, p. 38).

Tomado este aspecto, lo único que le puede hacer perder esta esencia a la evaluación son los plazos académicos de cierre de notas. Ello no significa un final, sino que se pueden tomar a la evaluación como un aprendizaje a futuro, para las materias subsiguientes en el plan de estudios. Las prácticas educativas son constantes aprendizajes.

En nuestra materia debemos tener en cuenta varias cuestiones. La elaboración de un cronograma cuatrimestral con los principales contenidos ante la dificultad que se nos presenta de dictar la totalidad de la materia en clases. Se tendrán en cuenta a su vez lo siguiente:

- Planificación académica: La cantidad de clases en el cuatrimestre.
- Distribución equitativa de los contenidos.

- Fechas de los parciales (escritos u orales) y sus respectivos recuperatorios.
- Fechas de los trabajos prácticos: según sean de carácter domiciliario o para realizar en clases.
- Exposiciones orales de los alumnos de los trabajos prácticos domiciliarios.
- Resolución de actividades en clases en forma grupal o individual.

Estas son algunas de las cuestiones que se tienen en cuenta para que la enseñanza no se limite solo a que la mera transmisión de conocimientos, sino que trascienda a ellos, “el primer paso obvio de cualquier evaluación es decidir que se quiere evaluar (...) parece sencillo: queremos evaluar el desempeño de los docentes, la calidad de una universidad o si los estudiantes han aprendido a leer” (Ravella, 2006, p. 32).

Los alumnos a su vez deben recepcionar la enseñanza y la explicación en clases, accediendo a la bibliografía, al programa de estudios de la materia y seleccionado los contenidos sobre los que serán evaluados, sin dejar de lado las interacciones entre alumnos/as y docentes basados en las TIC.

El segundo elemento clave para una buena evaluación es definir claramente los propósitos de la misma: “Las preguntas que busca responder, el tipo de consecuencias que tendrá la evaluación, los usos que se pretende dar a sus resultados, quiénes harán uso de los mismos” (Ravella, 2006, p. 35). Viéndolo desde esta perspectiva resulta claro que no es lo mismo querer evaluar el aprendizaje de los contenidos teóricos para aprobar los contenidos curriculares de la materia que evaluar las estrategias, habilidades y destrezas de los alumnos/as para resolver un caso de la vida práctica utilizando el derecho.

## **VI. Evaluar: ¿para qué?**

La evaluación forma parte de los procesos de enseñar y aprender, la evaluación como toma de decisiones y juicios de valor, “la evaluación es una dimensión constitutiva de la enseñanza y el aprendizaje, y una forma de regulación integrada a estos procesos que puede, también, contribuir a su comprensión y mejora” (Colls, 2009, p. 36).

Contribuye a desarrollar los procesos meta cognitivos en el estudiante, la capacidad que tiene el sujeto para pensar y reflexionar acerca de su aprendizaje, definir objetivos y regular por sí mismo la actividad, predecir sus éxitos en determinadas tareas y monitorear su comprensión. Actualmente se complementan la enseñanza y el aprendizaje como una unión de procesos con el fin de su mejora. “La función

de la evaluación no se acaba en el ofrecimiento de retroalimentación o el reconocimiento de las dificultades para aprender, sino que se expande hacia la autorregulación de los aprendizajes y las modificaciones acerca de cómo encarar la enseñanza” (Anijovich, 2011, p. 72).

La evaluación permite determinar si los alumnos tomaron la información y después la analizaron teniendo en cuenta cuestiones que le permitan realizar un juicio de valor.

Las evaluaciones nos sirven a los docentes y a los alumnos, ello es indiscutible, en la medida en que se los dimensiones como procesos cognitivos.

## VII. Los errores

Los errores en la evaluación forman parte de estos procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. No se concibe que no exista el error en el tramo de evaluación de los aprendizajes.

La detección de los errores aparece en la concepción de la educación formativa (1)-formadora (2), se la denomina función reguladora: *identificar niveles de calidad en el aprendizaje*.

En la *identificación de los errores y sus posibles causas* hay una labor conjunta del docente y del alumno. Desde la enseñanza del derecho romano, las estrategias docentes en el aula van a quedar supeditadas a las necesidades que los alumnos planteen, así descrita es una interacción que puede llevar un tiempo en darse, no se da desde el primer día de clases y, además, no necesariamente tiene que ser áulica, puede ser a través del uso de las tecnologías como herramientas pedagógicas, campos virtuales que ya están insertados en la labor docente. “Un error en muchas evaluaciones es dar por supuesto que la realidad está al alcance de la mano, que hay algo predefinido inequívocamente que es ‘el buen desempeño docente’, ‘la capacidad de lectura’ o ‘la calidad de una institución universitaria’ y que, por lo

---

(1) “(...) la evaluación formativa es el enfoque de la evaluación en que la regulación concierne de manera prioritaria a las estrategias del profesor, en tanto que lo que se denomina ‘evaluación formadora’ se centra en la regulación asegurada por el alumno mismo (...)” (Camilloni, 1994, p. 36). Además, se sostiene que “la evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades (...) unida a una intervención diferenciada (...) con lo que ello supone en términos de enseñanza (de administración de horarios, de organización del grupo-clase, incluso de transformaciones de las estructuras escolares (...))” (Perrenoud, 1996, p. 59).

(2) “La función de la evaluación no se acaba en el ofrecimiento de retroalimentación o el reconocimiento de las dificultades para aprender, sino que se expande hacia la autorregulación de los aprendizajes y las modificaciones acerca de cómo encarar la enseñanza (...)” (Anijovich, 2010, p. 47).



tanto, el problema de la evaluación se limita a diseñar instrumentos y recoger información” (Ravella, 2006, p. 32). Como se puede observar, es una cuestión compleja porque requiere de un proceso en el tiempo y en los procesos cognitivos de cada alumno, se trata de brindar las herramientas necesarias áulica y extra áulicas, pero hay que preguntarse si con la interacción de las tecnologías se puede reducir la posibilidad de los errores de alumnos y de los docentes.

Se debe fomentar el espíritu investigativo de los alumnos, ese es uno de los aspectos de no dar por supuesto todo, hay siempre un bagaje de conocimientos que están más allá del aula y que también sirve. El alumno/a debe saber indagar, preguntarse, bucear en el campo científico, investigar en definitiva y no quedarse con lo que un docente, un programa de una materia o un plan de estudios le brinde o le requiera para cumplir con los espacios curriculares.

En lo que respecta a las causas, es un tema complejo y más adelante se verán algunas de ellas en el estudio de nuestra materia.

También este proceso está integrado por la discriminación entre diferentes etapas del aprendizaje, poder identificar los progresos que está realizando el alumno, identificar los avances y retrocesos que se producen en el aprendizaje.

Refiriéndose al error, “es un problema que ha planteado diferentes respuestas, los errores constituyen importantes ventanas para observar el proceso a través del cual se realiza la tarea, error, debe ser integrado al aprendizaje y en situaciones tanto presenciales como a distancia” (Camilloni, 1996, p. 42). La autora reconoce que ello es un asunto complejo por la variedad de errores que pueden aparecer.

Los errores pueden catalogarse de distinta manera, o pueden ser:

- a) El alumno no tiene los conocimientos previos suficientes para resolver lo que el profesor en ese momento le da.
- b) Tiene conocimientos certeros, pero los aplica mal.
- c) Las construcciones proporcionadas por los docentes no son las correctas o no son las pertinentes.
- d) “Otros errores pueden derivar de una defectuosa discriminación entre información relevante e irrelevante, ya sea por no efectuar esa discriminación o por retener lo que no va a ser útil (...). El error deviene de categorizar mal la información en un buen sistema de categorías o de sobresimplificar la información (...). Las clases de error que pueden cometer los alumnos son muchas y variadas y dependen de muchas circunstancias” (Camilloni; 1996, p. 42).

La psicología cognitiva trata de los procesos cognitivos y las estructuras cognitivas, “como de las estrategias cognitivas, y que en cada uno de los casos nos plantea la posibilidad de que se cometan errores diferentes cuyo tratamiento a su vez deba ser previsto y tratado de manera diversa” (Camilloni; 1996, p. 42).

### **VIII. Clases de errores: errores vinculados a la redacción y comprensión de las instrucciones**

En el presente trabajo vamos a tomar para analizar esta clase de errores los que surgieron del trabajo de campo con los alumnos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata.

Los que se detalla a continuación se relacionan con la comprensión, la selección y la formulación de las instrucciones y las consecuencias que pueden generarse.

Puede ocurrir que el alumno haga una mala interpretación como resultado de una falencia que arrastra como hábito de escolaridad anterior a su ingreso a la facultad. La interpretación errónea es acerca de las expectativas que el docente tiene acerca de sus logros en la materia, por eso es necesario desmitificar el concepto de la evaluación tradicional versus la evaluación como procesos de aprendizajes.

Hay errores que se vinculan con otros conceptos que manejan los alumnos/as, provenientes de sus propias ideas y concepciones, por tener una formación previa de otra índole o por tener representaciones internas que pueden llevarlos a estos equívocos. Es indispensable el diálogo áulico o virtual en el contexto pedagógico. Que un docente tome cuenta de estos aspectos que pueden surgir sirve como experiencia de aprendizaje al alumno/a si hay una guía del docente al respecto. Se puede hacer una puesta en común para detectar otros casos e irlo colocando al alumnado en instancias superadoras.

Otros errores pueden estar vinculados a los procesos mentales que seleccionan para resolver una cuestión que se les encomendó; por ejemplo, si tiene que resolver un caso práctico, el error más común que se observa es buscar la respuesta en la bibliografía. El planteo de casos es para resolver con las reglas de la lógica y la argumentación jurídica; previamente hay que explicar los contenidos teóricos, analizarlos y fomentar la comprensión en este aprender-aprehender; luego, con el caso para su resolución, no es factible una respuesta que surja de manera incuestionable de un libro. Surge de la teoría, de la lógica y del pensamiento crítico, que es lo que se busca fomentar, más que nada en la futura profesión de abogados.

Siguiendo con la línea de razonamiento anterior, otra dificultad observada es la resolución del caso utilizándose un mecanismo erróneo basado en la confusión de conocimientos de la teoría. Se debe contar con un buen manejo de los

conocimientos teóricos indefectiblemente. Hay situaciones o circunstancias que se parecen, pero no son iguales.

Otros de los errores observados se basan en el apresuramiento de los alumnos/as en la resolución, motivados en cumplir con la consigna o, en el caso de consignas grupales, parece que el error es arrastrado por igual por todo el grupo, entonces no hay inconveniente por su revisión en clase, porque se corrige y se sigue adelante, pero no estaría solucionado el mecanismo interno de cada alumno/a para resolver un caso que se le plantea. Algo similar ocurre cuando el trabajo es individual y de resolución en el marco de una clase presencial. Por el contrario, se observa una apertura del pensamiento crítico en un trabajo domiciliario, por ejemplo, en dónde son constantes las preguntas-guías a la docente del camino a seguir en el razonamiento y análisis para poder arribar a un resultado.

Lo referido al trabajo de manera individual favorece una posterior ejercitación del pensamiento crítico y reflexivo acerca de cómo se aplican las instituciones y la técnica jurídica en la resolución de una cuestión.

Los errores pueden tener su origen en la excesiva carga de resolución de cuestiones o en la complejidad de ellas. Para que el/la alumno/a esté preparado hay que proporcionarle las herramientas, y los trabajos o consignas a cumplir deben hacerse gradualmente para que el docente sepa de antemano el nivel medio de resolución del alumnado, a ello se suma el aspecto cognitivo de cada alumnos/a en estas cuestiones.

## **IX. Errores inteligentes y no inteligentes**

Todo lo que se relaciona con el error “tiene que ver con la comprensión, y sintetizar todo lo que hay en investigación sobre comprensión es prácticamente imposible” (Camilloni, 1996, p. 43).

Los procesos de enseñanza y aprendizaje no son taxativos, como tampoco lo son los conocimientos en sí, los distintos significados que se le atribuyen a la teoría del derecho se debaten en las aulas, se analizan y por supuesto se argumentan, nada se impone, el único límite es la propia taxatividad de la ley, pero la interpretación doctrinaria y jurisprudencial le dan ese plus, en que se da una cualidad: la invención; “cada sujeto está construyendo los significados, hay una construcción de los significados conceptuales productos del razonamiento y la estructuración perceptiva por parte de los hombres” (Camilloni, 1996, p. 43).

El derecho, aunque parezca estanco, no lo es, y mucho menos las prácticas docentes, la invención y la interpretación, la aplicación práctica del derecho fomentada por los docentes se retroalimenta constantemente, “toda la psicología

cognitiva está hablando, con distintos nombres (...) de encuadres desde los cuales los sujetos interpretan, atienden selectivamente, recogen la información, la codifican, interpretan y la recuperan” (Camilloni, 1996, pp. 44-45).

Los procesos mentales de cada sujeto repercuten en todas estas cuestiones, por un lado, la información que recibe en la clase expositiva del docente, aportes de compañeros/as, la bibliografía sugerida, redes, en definitiva, puede hacerse de una gran cantidad de información, y, por otro lado, entra en juego el proceso mental de selectividad. La materia objeto de análisis puede ofrecer una variada gama de herramientas pedagógicas en las que se pongan en juego las destrezas mentales de los destinatarios; una de ellas es el análisis de casos, basta con tener en cuenta que en las principales escuelas de derecho de la Edad Media se estudiaba a través de esta metodología porque la casuística de las fuentes romanas devenía en esas clases de análisis. El estudio de los casos en la actualidad puede tener distintas ópticas:

1. Como la explicación de un tema teórico: hay temáticas que pueden ofrecer dificultades al alumnado, por lo que será menester antes de finalizar la clase brindar un caso prácticos de corta resolución —teniendo en cuenta que la carga horaria la clase es de dos una hora y media cátedra— y que los mismos deberán resolver con los elementos brindados por el profesor, la finalidad es la correcta comprensión del tema, que a la vez sirve como: 2, el complemento al desarrollo de la teoría: la complejidad de ciertos temas ameritan la implementación de casos de resolución práctica, que van así a flexibilizar la comprensión de los mismos y a la vez los van a completar, necesariamente se debe implementar el caso. Es una herramienta usada por el docente, y con ella tendrá la opción de dar la solución o invitar a los alumnos que brinden su parecer con los elementos que cuenten, que, en realidad, al tratarse de un tema explicado en ese momento, serán, dichos elementos, limitados (Aramburu, 2012, p. 6).

El sujeto áulico no toma toda la bibliografía ni todos los contenidos que se le sugieran seleccionar. En este proceso están tanto los alumnos como los docentes; los primeros para cumplir con los contenidos curriculares mínimos exigidos en una carrera universitaria y, en el segundo caso, depende de varios factores la selección: lo requerido en el programa de estudios, los días y horarios de clases o dinámicas propias que no permiten siempre cumplir al pie de la letra una planificación áulica y cuatrimestral

El sujeto abstrae aquello que le parece importante, recoge la información relevante, deja de lado la otra y su aprendizaje se habrá de encuadrar en aquello que él seleccionó (...) un principio fundamental de

los sistemas de procesamiento de la información es que la atención es selectiva. En el mismo momento en que el alumno se pone en contacto con el material está seleccionando. La selección no es posterior. En el mismo momento en que comienza el contacto con el material, la fuente de información, el texto oral o escrito, ya está empezando a actuar el esquema de comprensión (Camilloni, 1996, p. 45).

Se requiere de los procesos mentales de abstracción, como se dijo anteriormente, para la selección de los contenidos, pero también para la aplicación al caso concreto si es requerido. Pero en ese proceso selectivo, al dejarse cuestiones de lado que el sujeto no contempló o consideró, lo lleva al error basado en la imposibilidad de retener todo, “cada hipótesis establece que en cada una de ellas los tipos de error que pueden cometerse son diferentes. La hipótesis abstractiva, los errores son errores de omisión, porque la memoria es una memoria frágil, es de reproducción, solo que no reproduce todo, no reproduce solo sino lo que el sujeto consideró importante” (Camilloni, 1996, p. 45).

En el caso de la materia Derecho Romano, que es con la que se trabaja en la Facultad, hay una imposibilidad fáctica y también jurídica de conocerla toda en su totalidad, por diversos factores que influyen: a nivel externo, el tiempo; a nivel interno, del sujeto que aprende, la imposibilidad de aprender todos los contenidos en lapsos tan cortos, ya sea por sus tiempos de estudio y los externos que son los tiempos académicos.

El error, además de basarse en no recordar algo, también pudo ser objeto de manipulaciones inconscientes o internas: las falacias interpretativas. “Según la hipótesis reconstructiva, en realidad el sujeto es un sujeto creador y por lo tanto puede cometer errores de distorsión, es decir, que como ha interpretado, puede haberlo hecho de diferentes maneras” (Camilloni, 1996, p. 45).

Los errores forman parte de las prácticas docentes, no se concibe la no existencia del error, “es prácticamente imposible enseñar con buena calidad de enseñanza si no tenemos en cuenta los errores” (Camilloni, 1996, p. 47).

Además de los errores que hemos visto, podría decirse que el más habitual es el relacionado con los errores no inteligentes

El error no inteligente es el que se produce por distracción, por azar. Frente a éste error es muy poco lo que podemos hacer, se prevén errores inteligentes, es muy difícil prever errores no inteligentes (...) como tarea de un docente es poder diferenciar éstos tipos de errores. Nunca vamos a poder garantizar que un aprendizaje se haga sin errores (...) necesitamos saber cuáles son los errores posibles (Camilloni, 1996, p. 46).

Aquí aparece otra tarea que es ardua y lleva tiempo para el docente: la identificación de los errores. Si se sabe de dónde nacen se podrían contrarrestar, no del todo, sino acortar los márgenes de su realización; es imposible extirpar el error de las prácticas docentes. “Identificar quiere decir que no siempre vamos a poder saber cuál es la causa de los errores. Pero en algunos casos sí, y en la medida que cada uno de nosotros podamos categorizar los errores posibles podremos enseñar” (Camilloni, 1996, p. 47).

## **X. La importancia de la temática elegida**

La temática de los errores y la evaluación de los procesos de aprendizaje fue elegida por los siguientes motivos: permite conocer la interacción de los procesos de aprendizaje como una totalidad, enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Permite ampliar la comprensión de las variables en los errores que se pueden dar apuntando a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La lectura de los textos permite conocer tipos de errores que antes no los tenían visibilizados. Me permitió comprender las diversas cuestiones intrínsecas en la imposibilidad de que no exista error.

Conocer los tipos de errores para acortar los márgenes de perjuicios en la tarea docente. Se quiebra con el mito de que el error es solo no entender la consigna o no haber estudiado, es más profundo y complejo.

Que el alumno comprenda la importancia de que el proceso de aprendizaje no es memorizar y repetir, sino, por el contrario, es aprehender los conocimientos con un espíritu crítico “En el proceso de formación de los estudiantes en la disciplina de Derecho Romano se han fijado como objetivos los siguientes: (...) El desarrollo del pensamiento reflexivo y del pensamiento crítico” (Ortuño, 2011, 5).

Se produce el quiebre de otro mito: “El profesor nunca se equivoca”. No me refiero a equivocarse en el contenido de la materia, sino a equivocarse en la forma o modo de la transmisión de conocimientos dirigidos al alumno; eso se puede observar cuando el alumno termina realizando viejas prácticas educativas ya erradicadas, por ejemplo, copiar un texto y repetirlo de memoria, con nula posibilidad de análisis y comprensión y carencia de crítica constructiva y argumentada.

Evaluar contribuye a desarrollar los procesos meta cognitivos en el estudiante, la capacidad que tiene el sujeto para pensar y reflexionar acerca de su aprendizaje, definir objetivos y regular por sí mismo la actividad, predecir sus éxitos en determinadas tareas y monitorear su comprensión.

## **XI. Método utilizado**

Se ha realizado entre 2017 y 2019 un trabajo de campo comprendido por las fuentes bibliográficas que lo acompañan, con entrevistas libres. Entrevistas con informantes claves, los/as estudiantes de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. Los referidos han cursado la materia Derecho Romano en diversos cuatrimestres de los años señalados.

Se trata de aproximadamente de 200 alumnos/as que anónima y voluntariamente participaron en dichas entrevistas, que luego fueron desgrabadas, aportando datos necesarios y relevantes acerca del objeto de este artículo, como así también las variables. Son grupos heterogéneos, cuyas edades oscilan de 18 en adelante, provenientes de distintos puntos de la República Argentina y de la provincia de Buenos Aires. La mayoría son ingresantes de la carrera y un porcentaje menor se trata de alumnado pertenecientes a otros años de ingresos.

## **XII. Conclusión**

En el presente trabajo se ha elegido la evaluación, por ser uno de los aspectos más relevantes del proceso educativo, tanto para el docente como para el alumnado. Evaluar significa, en la actualidad, romper con estructuras arcaicas en los que los alumnos estudiaban y recitaban de memoria para cumplir con los requerimientos de los profesores, aprobar la materia y pasar al próximo nivel educativo. Ello fomentaba la educación estructurada, acrítica y poco evolutiva. En la actualidad, el acceso a herramientas informáticas permite que la educación no sea vertical, sino que se establezcan vínculos horizontales entre alumnos y docentes, la retroalimentación educativa.

Por otro lado, en los procesos de enseñanza y aprendizaje entra en juego la evaluación, no como un eje aislado, sino como una parte integrante de las dos anteriores. Los tres aspectos coexisten, no es posible pensarlos por separado, uno existe porque existen los demás: Aquí se rompe otro mito de la vieja educación, que la evaluación es el cierre de una etapa ya no es comprendido ni estudiado de esta manera. Es un proceso constante llevado a cabo tanto dentro como fuera del aula.

El segundo aspecto que integra la temática elegida es el error; no significa la debacle del alumno ni mucho menos, sino que forma parte del proceso de aprendizaje, aunque parezca paradójico. La detección del error y conocer sus clases es sumamente constructivo, tanto para el docente como para el alumno: al primero le permite rever los procesos de enseñanza, metodologías, implementaciones áulicas, como trabajos prácticos, debates argumentados de un tema previamente

explicado y trabajado en la clase, propuestas de los alumnos —por ejemplo, un simulacro de juicio—, etc. Un sinfín de posibilidades que ofrece el ámbito del derecho en las facultades. A los segundos, les permite revisar determinados aspectos como procesos cognitivos que son personalísimos, evitar y eliminar la repetición de memoria, entenderla como un proceso de retroalimentación y de circulación, no como una etapa que se cierra, que, si bien puede suceder desde lo académico, sirve para mejorar técnicas relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje para el futuro y como meta final trasladarlo a la posibilidad de tomar decisiones en la vida personal, basados en el espíritu crítico y los procesos educativos no solo como pertenecientes a los ámbitos académicos, sino como herramientas que les van a generar independencia en las tomas de decisiones.

Uno de los inconvenientes al abordar la temática seleccionada fue la falta de bibliografía que haga un enfoque certero en la evaluación de los aprendizajes en la materia objeto de análisis, dado que tanto autores nacionales como extranjeros han realizado una focalización sobre la enseñanza del Derecho Romano, siendo prácticamente nulas las referidas a la evaluación como los procesos a tener en cuenta.

### XIII. Bibliografía

Anijovich, R. y otros (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Aramburu, R. (2012) Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje del derecho romano en la aplicación de casos prácticos. *Revista Electrónica del Instituto de Investigaciones "Ambrosio L. Gioja"*, año VI, N° 8. Buenos Aires.

Camilloni, A. (1994). El tratamiento de los errores en situaciones de baja interacción y respuesta demorada. En E. Litwin; M. Maggio y H. Roig (Comp.), *Educación a distancia en los '90. Desarrollos, problemas, perspectivas*. Facultad de Filosofía y Letras. Programa de Educación a distancia UBA XXI. Buenos Aires: Eudeba.

Cols, E. (2009). La evaluación de los aprendizajes como objeto de estudio y campo de prácticas. Introducción. *Archivos De Ciencias De La Educación*, Año 3, N° 3. Buenos Aires.

Hinestrosa, F. (2015). El derecho romano y la formación del jurista. *Revista de derecho Privado del Externado de la Universidad de Colombia*. Recuperado de

<https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/derpri/article/view/4322> [Fecha de consulta: 20/1/2020].



Lipsman, M. (2008). *Actas del I Foro Internacional de Educación superior en entornos virtuales. Perspectivas sobre la docencia y la investigación*. Buenos Aires. Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

Ravella, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Uruguay: Editorial San Marino.

Murillo Villar, A. (2008). *Nuevas perspectivas para la enseñanza del derecho romano en el espacio europeo de educación superior (EEES)*. Recuperado de [http://www.ridrom.uclm.es/documentos/Murillo\\_imp.pdf](http://www.ridrom.uclm.es/documentos/Murillo_imp.pdf) [Fecha de consulta: 20/01/2020].

Ortuño Pérez, M. E. (2011). La enseñanza del Derecho Romano a través de problemas. Universidad de Barcelona. Revista de Educación y Derecho. *Education and Law Review*, N° 4. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/2200/2331> [Fecha de consulta: 04/02/2020].

Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihué.

Programa de Derecho Romano, Cátedra III, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Plan 2016. Universidad Nacional de La Plata. Fundamentos y Objetivos. Recuperado de <https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/programas/romanocat3.pdf> [Fecha de consulta: 12/02/2020].

Fecha de recepción: 31-03-2020

Fecha de aceptación: 15-05-2020

