

REFLEXIONES SOBRE EVALUAR PARA LA NEURODIVERSIDAD EN EL AULA VIRTUAL DE DERECHO.

Luis Alonso Rivera Ayala¹

Resumen: La enseñanza del derecho es una actividad que trasciende de las aulas físicas con la virtualidad. Los saberes que aporta la neurociencia obligan a replantear la enseñanza y también la evaluación en el aula de derecho. En este artículo se reflexiona en torno a la influencia del concepto de neurodiversidad en la evaluación como un elemento que lleva a replantearla en el aula de derecho, a fin de corresponder al desarrollo de la autonomía del estudiante, la construcción de su propio pensamiento jurídico y criterio profesional.

Introducción.

La evaluación es un proceso concomitante a la enseñanza en el proceso didáctico. Recolecta información directa a través de varios instrumentos, y en distintos momentos del proceso, para dimensionar lo que está ocurriendo realmente en el proceso enseñanza-aprendizaje (Blázquez y Lucero, 2009). Y su finalidad es que el evaluador analice la evidencia recolectada para emitir un juicio sobre el objeto evaluado y el estado general del proceso, con el propósito de dar continuidad a la acción didáctica o reencausarla. Por ello, la evaluación es un elemento indispensable para determinar la calidad del proceso o el nivel de dominio y desempeño de los participantes del que debe valerse el docente y planificar correctamente para lograr la consecución de los objetivos del proceso didáctico y el concreto desarrollo de competencias en los estudiantes.

Lo anterior ha llevado a la educación y la psicología, particularmente auxiliadas del paradigma cuantitativo, a plantear pautas técnicas para lograr un ejercicio evaluativo objetivo, pero ¿Es eso realmente posible? No. Aun cuando la evaluación se base en parámetros objetivos para la construcción de sus instrumentos, la subjetividad estará presente en el análisis de datos, en la

¹ Coordinador de práctica jurídica y catedrático. Derecho internacional público. Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Pedagógica de El Salvador. Mail de contacto: lriviera@pedagogica.edu.sv.

forma de error, y en el juicio que emite el evaluador, que en ninguna circunstancia será totalmente objetivo. Esto puede verse en los juristas expertos en evaluar: los jueces. Cada caso les plantea elementos fácticos y jurídicos que deben recogerse a partir del proceso, como método con pautas objetivas, y el resultado es un juicio emitido en forma de fallo que resulta de la sana crítica del juez. Dicho juicio no es objetivo, porque el legislador no le pide al juez serlo, sino imparcial, independiente y respeta la legalidad para corresponder con los fines de la justicia convencional aceptada por el sistema legal.

¿Dónde está la justicia en las decisiones del juzgador? En el respeto a las oportunidades procesales que le da la ley a las partes en las distintas etapas del proceso, en la tutela de los derechos de las partes y en la correspondiente motivación y fundamentación de una sentencia o resolución que finalice el proceso. Y eso enseña importantes lecciones para la didáctica jurídica, pues no debe perseguir esa imposible objetividad que intenta falazmente alcanzar la didáctica general, sino apostar por la imparcialidad, independencia y legalidad que revisten a las decisiones judiciales de validez lógica y jurídica, pues el estudiante de derecho se dirige hacia esa realidad no pedagógica de la práctica jurídica, que tampoco debe ser obviada por las Facultades de Derecho, en la que las decisiones y el razonamiento judicial mismo no son objetivos ni intentan serlo, sino que se ajustan a un modelo de justicia para su validez.

Entonces, la evaluación en los procesos de formación jurídica requiere un planteamiento propio y puede ofrecer un modelo ajustado a sus presupuestos epistemológicos partiendo del razonamiento legal y judicial. Pero en la Era Digital y la Era de la Mente, dichos planteamientos además presentan el desafío de ajustarse a las tendencias de una emergente educación virtual basada en neurociencia. Por supuesto, el tiempo y el avance de la neurociencia irán marcando la ruta de evolución de esta, pero los retos actuales son suficientes para comenzar a discutir su contenido desde la filosofía y la metodología jurídica. En este contexto, uno de los primeros retos para construir una educación virtual basada en neurociencia está en partir de la neurodiversidad en el aula dentro de la evaluación.

Neurodiversidad en el aula de derecho.

Aunque el derecho suele reconocer el principio de igualdad entre personas (art. 7 Declaración Universal de los Derechos Humanos), el criterio de derechos humanos y el principio de justicia mismo, hacen evidente que las diferencias individuales deben reconocerse entre personas naturales, por lo que el tratamiento legal en condiciones de igualdad no debe extenderse a una reinterpretación del plano ontológico de la naturaleza humana, pues ontológicamente lo único en lo que son iguales las personas naturales es que todas son diferentes entre sí (art. 2 Declaración Universal de Derechos Humanos). Esa verdad que se colige del pensamiento jurídico debe estar presente en la evaluación en entornos virtuales dentro de la formación jurídica. Y en ella adquiere importancia la neurodiversidad como principio orientador de los procesos evaluativos.

El concepto de neurodiversidad parte de un fundamento biológico. Cada ser humano tiene un cerebro individual con características anatómicas y fisiológicas propias. A nivel anatómico, el cerebro se compone de complejas redes de neuronas cuyas dendritas y axones se conectan a través de neurotransmisores que transitan la hendidura sináptica para propiciar una comunicación bioquímica (Martin, 1998). A nivel fisiológico, las mismas producen una activación bioeléctrica que ponen en marcha los procesos psíquicos propios de la mente. Pero dichas conexiones anatómicas que constituyen las redes sinápticas no son idénticas entre un cerebro y otro, lo que redundará en una mente propia para cada individuo. Así, la neurodiversidad implica reconocer que ninguna mente es igual a otra, que cada persona tiene características psíquicas y una personalidad propia, algo que al derecho no le resulta tan nuevo.

Lo anterior justifica que la neurodiversidad deba ser parte de la forma en que se hace docencia (López, 2010). En el aula de derecho, esto debe llevar al jurista docente a reconocer algo que ya sabe de la práctica profesional: que cada persona piensa de manera única. Y esto puede apreciarse en la diversidad de teorías y la variedad de criterios que forman parte de la ciencia

jurídica, misma que enriquece el conocimiento jurídico. Por ello, el aula de derecho no debe ser un espacio para reproducir el conocimiento legal, sino aspirar a construir el conocimiento jurídico en la mente de los estudiantes, que es lo usualmente buscado por las facultades de derecho (Schauer, 2013). Solo de esta manera, el aula de derecho cumplirá su finalidad de formar profesionales del derecho competentes, pues el resultado de estudiar derecho no es aprender lo que dicen las leyes sino razonar y pensar jurídicamente.

Neurodiversidad en las evaluaciones del aula de derecho.

La educación tradicional se equivoca al intentar reproducir un mismo modelo epistemológico en la mente de los estudiantes, pues en las aulas de derecho se debe aspirar a que cada estudiante construya su propio criterio a partir del conocimiento jurídico, partiendo de la realidad que manifiesta la neurodiversidad. Y esto también debe estar presente en la evaluación del aula de derecho. Las pruebas que aportan una respuesta correcta o incorrecta son ideales para procesos de acreditación, más no para los procesos de aprendizaje, porque son incapaces de recoger todo lo que el aprendizaje mismo comprende. De hecho, la medición cuantitativa del aprendizaje es deficiente y se centra más en el desempeño académico (Blázquez y Lucero, 2009), por lo que es falaz hablar de una pura evaluación de los aprendizajes. Y esto también debe evidenciarse en una educación jurídica virtual que aspire a basarse en neurociencias y reconocer la neurodiversidad en el aula.

El aprendizaje se puede caracterizar, a partir de la forma en que se produce en cada persona, y también clasificar en estilos y tipos de aprendizaje descritos por la psicología (Woolfolk, 2014), pero no se puede medir como tal de forma objetiva. Por ello, lo importante en un aula de derecho no debe ser el número que resulta de una evaluación para decirle al estudiante la nota obtenida, sino la producción misma del aprendizaje, pues de lo contrario se obtienen resultados que poco servirán para reconducir la acción didáctica en el aula. Por ejemplo, un estudiante con dislexia podría obtener un bajo resultado cuantitativo en las pruebas de conocimiento, pero al hablar podría evidenciar que domina el tema. El problema se produce en que la prueba plantea un reto

de ejecución cognitiva que podría resultar infranqueable para un estudiante con dislexia, ante su dificultad de reconocer y decodificar las palabras correctamente (Sánchez, 2018), por lo que el resultado de la prueba no refleja el verdadero aprendizaje de dicho estudiante.

Y lo anterior va a repetirse en muchas situaciones más, tomando en cuenta que una mente, la del docente, diseñó una prueba a partir de sus características individuales psíquicas y luego la aplica para ser resuelta por otras mentes que tienen características psíquicas diferentes a las suyas. De ahí que algunos ítems redactados por el jurista docente en algunas ocasiones da por sentado un conocimiento propio que quizá no esté en los esquemas cognitivos del estudiante. Por ello el elemento subjetivo siempre estará presente en el diseño de la evaluación, aun en la mera selección de contenidos a evaluar o en la determinación de las respuestas, sobre todo en el ámbito jurídico ante la variada casuística que constituyen las situaciones prácticas que pueden considerarse en la evaluación aplicada en el aula de derecho. Esto pone de manifiesto, la necesidad de evaluar para la neurodiversidad, a fin de intentar que el medio y tipo de evaluación se aproximen a las características psíquicas del estudiante, lo que proporcionará datos más fiables sobre su aprendizaje.

Pero lo anterior no debe malinterpretarse con diseñar una evaluación a la medida y gusto del estudiante, porque también debe cumplirse un estándar de calidad para asegurarse del cumplimiento de los fines y objetivos de la formación jurídica. Así, se propone que reconocer la neurodiversidad en los procesos evaluativos implique abandonar el tradicional ejercicio de caracterizar al grupo de clases para plantear evaluaciones que correspondan a los principales estilos y tipos de aprendizaje presentes en el aula; algo muy necesario en los entornos virtuales. En su lugar, debe diversificarse los métodos de evaluación (Merchán, 2011) y dar al estudiante opciones para elegir al participar de esta. De esta manera se puede conseguir una adaptación cercana al estilo e intereses de aprendizaje de cada estudiante, sin caer en la falacia de una evaluación imposible.

Por ejemplo, el estudiante necesita aprender a investigar para profundizar en el conocimiento jurídico y construir su propio criterio. Partiendo de la

neurodiversidad en los entornos virtuales, el docente puede no asignar imperativamente el tema de investigación para evaluar, sino generar varios temas para que los estudiantes tengan opciones para analizar y elegir. En el mejor de los casos, cuando hay suficiente madurez y consciencia del propio aprendizaje, hasta se puede dejar a los estudiantes proponer su tema de investigación, según sus intereses en determinada asignatura. Aun cuando tengan que sujetarse a un método para investigar, acorde a los objetivos didácticos de la asignatura, puede flexibilizarse la forma de entrega del producto final, para que los estudiantes opten por presentar un informe escrito, generar podcast, un video, construir un blog o una página web para presentar los resultados de su investigación, según su estilo de aprendizaje.

Así, una de las formas de entender la neurodiversidad al evaluar en el aula de derecho es no buscar respuestas correctas repetidas por el estudiante, sino asegurarse que pueda responder correctamente ante la futura casuística que enfrentará en la práctica. De esa manera, la evaluación cumplirá con un fin formativo y será una herramienta para reunir información sobre el proceso. Pero también implica diversificar un determinado método para evaluar centrándose en las competencias en equilibrio con los contenidos evaluados, no solo para tener diferentes maneras e instrumentos de evaluación, sino para que la evaluación misma pueda adaptarse a la neurodiversidad, permitiendo al estudiante utilizarla como un medio para evidenciar una perspectiva más real sobre su aprendizaje.

Ahora bien, la neurodiversidad entendida en el contexto de la evaluación también debe orientar al docente a construirla como un proceso intelectual, orientado a desarrollar el pensamiento y criterio del estudiante según su propio potencial, al menos en el aula de derecho. Por esa razón, el evaluador debe utilizar un criterio flexible, que desde el razonamiento jurídico se enmarca en el principio de equidad para valorar correctamente el nivel de desarrollo de determinada competencia en los estudiantes. Dicha flexibilidad no debe significar dejar pasar deficiencias en el aprendizaje de los estudiantes, sino aceptar que su pensamiento funciona diferente en cada uno, a partir de sus características individuales, por lo que cada estudiante desarrollará un criterio

personal. A eso aspira la formación jurídica contemporánea: conseguir que los estudiantes se formen como seres autónomos y responsables desarrollando su propio pensamiento jurídico, a fin de que sean capaces de construir su propio criterio profesional. Y, por supuesto, el concepto de neurodiversidad aplicado a la evaluación seguirá señalando nuevos horizontes a futuro a través de los nuevos aportes de la neurociencia en torno al aprendizaje, porque “*educar es modificar el cerebro*” (Catalayud, 2018, p. 84), y las posibilidades que esta representa para cimentar una educación jurídica basada en neurociencias y hasta una ciencia del aprendizaje misma.

Bibliografía

- BLÁZQUEZ, F. y LUCERO, M. (2009). “La evaluación en educación”, en A. Medina y F. Mata (Coords.). *Didáctica general*. 2ª ed. Pearson: Madrid.
- CATALAYUD, M. (2018). Hacia una cultura neurodidáctica de la evaluación. La percepción del alumnado universitario, *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1). Organización de Estados Iberoamericanos: Madrid. [67-85]. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3212/3997>
- LÓPEZ, M. (2010). Neurodiversidad y razonamiento lógico. La necesidad de una nueva perspectiva en las investigaciones sobre autismo, *Revista Educación Inclusiva*, 3(2). Red de Universidades y Educación Inclusiva: Andalucía. [97-111]. Disponible en: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/207>
- MARTIN, J. (1998). *Neuroanatomía*. 2ª ed. Pearson: Madrid.
- MERCHÁN, F. (2011). “Los límites y las posibilidades de la evaluación como estrategia de mejora de la práctica de la enseñanza”, en P. Miralles, S. Molina y A. Santisteban (Eds.). *La evaluación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales*, V. I. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales: Murcia. [75-83].
- SÁNCHEZ, I. (2018). Reinterpretando la dislexia. Propuesta diferenciadora para una neurodidáctica inclusiva, *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1). Organización de Estados Iberoamericanos: Madrid. [127-147]. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/3226/4009>

SCHAUER, F. (2013). *Pensar como un abogado, una nueva introducción al razonamiento jurídico*. Marcial Pons: Madrid.

WOOLFOLK, A. (2014). *Psicología educativa*. 12ª ed. Pearson: Madrid.