



# V Jornadas sobre Enseñanza del Derecho

## 17 y 18 de septiembre de 2015



### Centro para el Desarrollo Docente - Profesorado para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas

200 años de la enseñanza



del Derecho en Buenos Aires

### Relatorías y trabajos completos de las mesas de debate del Eje Métodos, estrategias y dispositivos, jueves 17 de septiembre de 16 a 18 hs

#### ÍNDICE

- **Relatoría de la mesa 1, por los profesores Roald Devetac y Verónica Rusler**
- **Relatoría de la mesa 2, por las profesoras María Laura Pérsico y Alejandra Muga**
- **Relatoría de la mesa 4, por las profesoras María Celeste Varela y Viviana Damiani**
  
- “Educación Superior... Última frontera del saber?” por José Luis GONZÁLEZ GUSMEROTTI
- “Dispositivos de formación en construcción de conocimientos jurídicos” por Gabriela FAIRSTEIN, Carolina SCAVINO, Mariela C. DUHALDE, María Patricia FRONTINI, Andrés GOMEL, Valeria A. TORRE
- “Estimulación cerebral y enseñanza del Derecho” por Nancy Rocio ORDOÑEZ PENAGOS
- “¿La clase ideal es solo utopía o realidad?” por Andrea Verónica MARTINELLI
- “Proceso de Lectura en el alumno Nativo Digital” por Andrea Isabel FRANCONI
  
- “Enseñar Ciencias Jurídicas vs. Enseñar convivencia: reflexiones en torno a estrategias de enseñanza que favorecen la superación de una falsa dicotomía” por Carla Nadia SECCO
- “Currículo oculto y la responsabilidad docente en el aula” por Maite DE MENDIGUREN
- “Protección internacional de los derechos de la persona con necesidades especiales. Análisis del tratamiento constitucional en Brasil y Argentina con la finalidad de asegurar la calidad de vida y la autodeterminación al individuo.” por Damián Rodrigo PIZARRO, Camilo STANGHERLIM FERRARESI
- “¿Los docentes universitarios somos promotores de accesibilidad e inclusión?” por María Alejandra LORENZO VÁQUEZ
- “Distintos obstáculos en la enseñanza de la lógica en general y de la lógica normativa en particular en el razonamiento jurídico: posibilidad de perspectivas didácticas para su superación” por Leticia FERNÁNDEZ
- “Del derecho y del revés: Algunas cuestiones sobre la enseñanza de la lectura en la universidad” por Jonathan Ariel POLANSKY
- “Temores recurrentes de nóveles docentes decentes” por Pablo Maximiliano SALPETER
  
- “El desafío de enseñar "los" saberes de la práctica” por María Celeste VARELA
- “El rol de los estudiantes de grado en la docencia: los "ayudantes alumnos" ” por Jonathan Matías BRODSKY
- “Una aproximación al trabajo docente universitario” por Maximiliano V. J. CONSOLO
- “Experiencias en Metodología de Enseñanza de la Asignatura Técnica Forense I de la Facultad de Derecho de la UDELAR” por María Del Carmen GONZÁLEZ PIANO, Mirta Nelly de SOUZA SUÁREZ
- “Metodologías de Aprendizaje Activo en el Derecho: Una Experiencia de aprendizaje basado en proyectos (Project-Based Learning)” por Fernanda De Carvalho LAGE, Federico Cardoso SORDERO, Luiza Helena Lellis A. de Sá Sodero TOLEDO
- “Nuevas metodologías de enseñanza del derecho en Argentina” por Damián Rodrigo PIZARRO
- “El uso de las fuentes directas y la investigación en el aprendizaje y enseñanza del derecho” por Damián Rodrigo PIZARRO, Adriana Beatriz FERRI, Andrés MEXANDEAU, Jonatan WAJSWAJN

**Relatoría de la mesa 1, por los profesores Verónica Rusler y Roald Devetac**

En primera instancia se realiza un encuadre conceptual sobre el eje de la mesa haciendo referencia a las categorías teóricas métodos, estrategias y dispositivos. Se acuerda entre los participantes a futuro brindar una denominación más amplia relacionada con una mirada didáctica amplia. Asimismo, la Profesora Fairstein propone reponer el eje referido a la enseñanza y las prácticas de la enseñanza del derecho en el ámbito de la escuela secundaria.

En segundo lugar se da a las presentaciones de cada uno de los ponentes.

Inicia la mesa **José Luis González Gusmerotti**, de la Facultad de Derecho- UBA con su trabajo *Educación superior... ¿última frontera del saber?* en el que plantea diferentes modalidades de trabajo áulico destacando aquellas prácticas que promueven que los estudiantes asuman responsabilidad, interés, flexibilidad y dinamismo.

A continuación **Gabriela Fairstein**, profesora del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho- UBA expuso una apretada síntesis del trabajo que desarrolla junto con su equipo de cátedra en torno a los dispositivos implementados en la asignatura Psicología Educativa. Del trabajo que titulan *Dispositivos de formación en construcción de conocimientos jurídicos* seleccionaron para exponer la experiencia con la realización de entrevistas por parte de los cursantes a estudiantes del nivel medio que permiten conocer las diferentes representaciones acerca de los contenidos que se enseñan en el área.

Por su parte, **Nancy Rocío Ordóñez Penagos** docente de la Facultad de Derecho-UBA en su trabajo *Estimulación cerebral y enseñanza del derecho*, inició su exposición planteando la distancia existente entre las propuestas de formación y las demandas reales y concretas hacia los profesionales, en este caso del derecho. Propone, para ello, ampliar el espectro de disciplinas que pueden contribuir en la enseñanza destacando la importancia de comprender cómo aprende el ser humano, cómo se expresan diferentes percepciones a nivel cerebral, las incumbencias de cada uno de los hemisferios, la importancia de la planificación, la intuición y la creatividad.

En cuarto lugar **Andrea Verónica Martinelli** también docente de la Facultad de Derecho- UBA, se interroga con su trabajo *¿La clase ideal es solo utopía o realidad?* acerca de los recursos y estrategias puestos en juego habitualmente en la enseñanza del derecho y la conveniencia de incorporar nuevas propuestas como roll playing, material audiovisual y trabajos prácticos.

La última intervención estuvo a cargo de **Andrea Franconi**, también auxiliar docente de la Facultad de Derecho- UBA que analiza, como lo indica el título de su ponencia el *Proceso de lectura en el alumno nativo digital*, que representan gran parte de los estudiantes que actualmente cursan en las aulas de diferentes niveles del sistema educativo y lo que esta realidad implica para la enseñanza universitaria.

Los cinco expositores cumplieron estrictamente con los tiempos establecidos para cada intervención, por lo que se dispuso de un **segmento de la mesa para efectuar preguntas y ampliar algunas de las ideas desarrolladas**.

En general se generó un interesante intercambio entre los ponentes e interesantes apreciaciones por parte del público asistente. Más allá de dialogar en relación a las presentaciones realizadas, una parte sustancial tuvo centro en la temática de la incorporación de las nuevas tecnologías a la enseñanza, señalándose ventajas y desventajas al respecto; también algunos de los asistentes compartieron experiencias incipientes con mayor o menor grado de logro en su implementación.

La coordinación de la mesa agradece tanto los ponentes como a los asistentes la muy buena disposición demostrada en todo momento para el desarrollo de la mesa de trabajo.

### Relatoría de la mesa 2, por las profesoras María Laura Pérsico y Alejandra Muga

#### 1. Observaciones previas a la jornada:

A la llegada de los participantes al aula, el grupo se organizó rápidamente. Se presentaron siete de los ocho autores convocados a dicha mesa, había trabajos muy interesantes y potentes para la reflexión sobre la práctica.

En esta mesa de discusión había dos trabajos centrados en la discapacidad y la universidad.

Tuvimos casi 30 minutos para el intercambio, lo que permitió re pensar muchas cuestiones, algunas de las que se destacaron fueron:

- El docente transmite valores además de saberes.
- Es necesario recuperar la participación activa del estudiante en los procesos de aprendizaje.
- La enseñanza tradicional sigue muy presente en las aulas universitarias.

#### 2. Síntesis para la publicación de los trabajos:

Los autores, realizaron una presentación breve de los principales aspectos planteados en sus ponencias; lo hicieron de manera ágil y dinámica.

Se identificaron preocupaciones comunes acerca de la **inclusión de los estudiantes con discapacidad en el ámbito universitario**, las reflexiones fueron en la UBA en Argentina y de la UDELAR en Uruguay, ambos expositores acordaron la necesidad de seguir trabajando para lograr la accesibilidad académica.

También se observó que los **docentes somos portadores de valores**, actitudes y aptitudes en razón de ello, no solamente transmitimos conocimiento disciplinar, por lo tanto la responsabilidad frente a cada grupo es importante.

La enseñanza debe propiciar espacios para favorecer el aprendizaje de valores relacionados con la comunicación, la solidaridad, la convivencia, la cooperación.

Otra línea que atravesó las diferentes ponencias fueron los **temores y miedos** que surgen en los docentes más jóvenes en las primeras clases; logrando que estos se vayan disipando paulatinamente, si logran articular un trabajo de cátedra compartido.

Aparecieron dos obstáculos a vencer: **la ausencia de lectura de los estudiantes** y **la falta de articulación** entre la **lógica** como disciplina científica y la **normativa jurídica** en particular. En estos puntos se consideró valioso y necesario, incluir la creatividad en la enseñanza para contribuir de esta manera a desarrollar habilidades cognitivas comprensivas que tiendan a propiciar el pensamiento autónomo de los estudiantes. Asimismo, se consideró necesario estimular el juicio crítico y el razonamiento.

#### **Relatoría de la Mesa 4, por las profesoras María Celeste Varela y Viviana Damiani**

Se presentaron 7 trabajos:

Metodologías de Aprendizaje Activo en el Derecho: Una experiencia de aprendizaje basado en proyectos (Project-Based Learning): Se relató de experiencia sobre el Project Based Learning. Se destacó su utilidad para el desarrollo de habilidades técnicas y personales (oratoria, dominio del contenido, capacidad de interpretación, de solución de problemas, capacidad de trabajar en grupo, habilidades interpersonales, desarrollo de la investigación) de los estudiantes. Su puesta en marcha favoreció el compromiso de los estudiantes como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Experiencias en Metodología de Enseñanza de la Asignatura Técnica Forense I de la Facultad de Derecho de la UDELAR: El planteo es amplio y aborda la formación en conjunto. Se propone impulsar un enfoque curricular, transversal, flexible, contextualizado. Valora la investigación como forma de “aprender a aprender” y la incorporación de la “interdisciplinariedad”. En el diálogo las autoras se explayan sobre propuestas de trabajo concretas, en diferentes niveles (prácticas profesionales, extensión), para enseñar de acuerdo al enfoque.

El rol de los estudiantes de grado en la docencia: los “ayudantes alumnos”: El trabajo valora particularmente la oportunidad de contar con estos ayudantes. Considera fundamental incentivar, apoyar y acompañar el rol de los alumnos como ayudantes de cátedra para promover la docencia de las generaciones futuras.

Una aproximación al trabajo docente universitario: El trabajo presentado se desprende de una experiencia de estudio particular en la que se indaga desde la perspectiva crítica el lugar del docente como trabajador. Toma aspectos formales como la estabilidad laboral del docente universitario. Sistema de concursos. Identifica tensiones entre la lógica académica y la lógica del trabajo. Se interroga ¿Qué es ser intelectual o académico?.

Nuevas metodologías de enseñanza del derecho en Argentina: Lograr que el alumno experimente con el concepto en sí, su posible aplicación y tratamiento. El método de casos, algunas bibliografías comentadas, talleres de fallos u otras actividades prácticas. Uso de nuevas técnicas de información y comunicación. Los autores prestan particular atención a la ayuda que pueden brindar las Tics en este punto y al atraso que la facultad tiene al respecto.

El uso de las fuentes directas y la investigación en el aprendizaje y enseñanza del derecho: Las fuentes directas y la investigación como método. El trabajo indaga las percepciones que tienen alumnos, docentes y bibliotecarios al respecto. ¿Aprender investigando: proyecto querido y no aplicado? Lo hace mediante entrevistas que permiten identificar obstáculos materiales y también de la cultura institucional que atentan contra un trabajo de mayor profundidad y calidad.

El desafío de enseñar los “saberes de la práctica”: Se revisan diferentes aportes de la didáctica para contar con estrategias metodológicas que permitan en forma concreta enseñar los llamados “saberes de la práctica. Se recupera el concepto de entrenamiento de Perkins y las familias de métodos para la acción práctica planteados por Joyce y Weis. Se destaca particularmente la necesidad de enunciar con claridad qué tipo de habilidades se necesita desarrollar ya que hay un acuerdo general sobre el tema pero es necesario profundizarlo para concretarlo.

La comisión estuvo conformada por profesores/as, auxiliares y graduados tanto del campo del derecho como de la educación y la filosofía. Estuvieron presentes autores de todos los trabajos.

Entre las cuestiones que se debatieron encontramos el planteo de los docentes que de la Universidad Católica de San Pablo, Brasil quienes a través de la entrega de un caso a los alumnos, quienes trabajaron en grupo, realizaron el simulacro de un proceso judicial, confeccionando un expediente, finalizando con una exposición oral. Se realizó evaluación y autoevaluación de los alumnos.

Las docentes de Técnica Forense de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República Oriental del Uruguay relataron sus experiencias metodológicas activas que funcionan como un disparador motivacional. La hipótesis inicial de su trabajo se basa en la importancia de dar cabida a todas las disciplinas. Plantean la idea de incluir práctica desde las primeras materias, realizar actividades de extensión y de investigación. Resaltan que el compromiso que se genera es un eje fundamental.

Por otro lado, analizamos la situación actual de los ayudantes alumnos de la carrera que no están contemplados en el estatuto y la importancia de destacar el rol de los mismos. También la posibilidad de una otorgar una remuneración. Y relacionado con este tema, surge el análisis sobre la estabilidad laboral de los docentes universitarios, ¿somos trabajadores o somos docentes?. Importancia del currículum y su valoración en los concursos. Necesidad de definir qué perfil de docentes queremos tener.

Otra de las inquietudes con que trabajamos es en la aplicación de nuevos mecanismos y nuevos medios en la enseñanza. El atraso que presenta la Facultad

de Derecho en cuanto a las nuevas tecnologías. La falta de enseñanza virtual. La importancia de comprender el nuevo rol de los alumnos que ponen a prueba a los docentes a diario. El docente cumpliendo un rol de tutor, realizando un acompañamiento en el aprendizaje y dejando de ser un transmisor de saber.

En base a una serie de entrevistas que se realizaron a estudiantes avanzados, docentes JTP y bibliotecarios, se obtuvieron los siguientes datos: los alumnos no recurren frecuentemente a las fuentes directas, se inclinan por el uso del manual o tratado, ya que les resulta más claro. Se resaltó el uso del factor tiempo.

Por último, trabajamos sobre la posibilidad de que haya menos teoría y más práctica, expandir el concepto de práctica. Establecer cuáles son las habilidades para formar en la práctica. Surgió la idea “antipática” de Perkins sobre la repetición, pero la misma debe ser reflexiva, enseñar muchas veces, de muchas maneras.

Hubo coincidencia en la importancia que reviste que los docentes estén actualizados permanentemente, que aprendan las nuevas tecnologías y que sean evaluados por su labor. Se destacó lo necesarias y productivas que resultan las Jornadas sobre Enseñanza del Derecho por el intercambio de posturas y experiencias.

## EDUCACIÓN SUPERIOR...ÚLTIMA FRONTERA DEL SABER?

José Luis González Gusmerotti  
Abogado (UBA), Ayudante de Segunda, Facultad de Derecho y Cs. Sociales UBA

### RESUMEN

La experiencia con que cuenta, así como el mayor grado de profundidad en la disciplina que adquiere en su tránsito por las aulas de una facultad, no parecieran ser los únicos rasgos distintivos del estudiante universitario. Más allá de la validación de su conocimiento para desempeñarse como un especialista y ser reconocido en sociedad como alguien autorizado para ello, el proceso de formación universitaria es una suerte de rito iniciático en el grupo de avanzada que habrá de aportar su cuota al progreso colectivo de ese saber.

Intento en este trabajo aproximarme a las herramientas pedagógicas que presiden ese tránsito a través de la educación superior, para tratar de ensayar algunas preguntas y posibles respuestas respecto a los medios más idóneos para favorecerlo.

Son bastante conocidos los cuestionamientos que merece la clase tradicional o expositiva, a pesar de lo cual es seguramente el mecanismo más socorrido por los docentes. Es necesario reconocer sus virtudes y defectos para decidir sobre las mejores alternativas que conocemos y para dar paso a otras novedosas.

Pretendo acercarme también al rol de alumnos y docentes frente al conocimiento en el aula, delimitando aquello que puede "exigirse" a cada uno. Cabe al docente despertar la intriga del alumno, y a este asumir el compromiso de abordar con la ayuda del maestro, un entrenamiento crítico, que le permita comprender los fenómenos y ensayar soluciones.

La evaluación de lo aprendido debe reclamar algo más que simplemente repetir informaciones. Debe servir para probar, precisamente, la comprensión que el estudiante ha conseguido y, por tanto, su aptitud para resolver en el futuro problemas reales que deba enfrentar.

Sin embargo, una vez obtenida la calificación formal de graduado, resulta engañoso suponer que ha llegado el fin del aprendizaje. Con un poco de suerte, habremos echado a andar una práctica de superación constante, que permitirá actualizarse, pero además efectuar aportes propios a la disciplina en la que se especializó.

Es necesario permitirse dudar y, si se quiere ser algo más que un simple operador repetitivo, asumir que la formación debe ser continua, pues el conocimiento no es estático, sino una realidad en permanente evolución.

**PALABRAS CLAVE.** Educación Superior, Estudiante Universitario, Clase Expositiva, Relación Docente-Alumno-Conocimiento, Evaluación, Evolución Permanente

### La Universidad en el esquema General de Educación

No por evidente es ocioso señalar que la formación que se pretende otorgar en la universidad no puede satisfacerse con meros conceptos generales, con instrucciones elementales que debieran obtenerse en la etapa inicial. Algo debe distinguir al estudiante del nivel superior.

No obstante, podemos acordar que un alumno del secundario tiene buenas chances de responder sin problemas fechas en que sucedieron eventos de relevancia histórica, clasificaciones propias de la biología, géneros literarios y rasgos propios de autores destacados, resolver problemas matemáticos y probablemente incluso recitar artículos de nuestra Constitución Nacional.

En el caso de un entusiasta del Derecho, por citar un ejemplo que conocemos, sería justo suponer que con un esfuerzo módico ese mismo chico podría conseguir el texto de, virtualmente, cualquier ley vigente, jurisprudencia e incluso hacerse de material específico de doctrina jurídica.

¿Qué es lo que distingue entonces al estudiante universitario de otro del secundario o incluso de un nivel más elemental? ¿Cuál es la diferencia entre los saberes y destrezas que obtienen unos y otros?

Rápidamente podría responderse que uno es más joven y el otro más experimentado. Que en las facultades se adquieren mayores cualificaciones y se profundizan ideas y nociones que antes solo pueden conseguirse en una extensión mucho más básica. Si el conocimiento fuera una escalera, la universidad representaría entonces los más altos peldaños.

Probablemente estas referencias guarden alguna o mucha relación con las experiencias de cada una de las etapas formativas, pero creo que existe un condimento adicional que puede quedar oscurecido en esa formulación. Creo que lo que distingue a la educación superior, junto con la validación de ese saber “autorizado” frente a la sociedad, es el abrazo de bienvenida a los iniciados en una ciencia para formar parte de una comunidad. Sus miembros, aún embargados en un fenómeno personal de formación, están llamados a asumir el rol de vanguardia hacia un incesante progreso colectivo.

Se identifica a veces a la universidad como una fábrica de especialistas. No obstante, no puede desconocerse que también le cabe un rol de usina del saber, sin el cual toda empresa educativa estará condenada al atraso y a la mera repetición de ideas vetustas o ajenas, amparadas en un halo meramente rotulario.

Asumiendo, por hipótesis al menos, que estas inquietudes deben orientar la formación en los claustros de las facultades, cabe entonces enfocarnos en los métodos más adecuados para conseguirlo.

### Dinámica docente-alumno-conocimiento

¿Quién es el protagonista?, ¿A quién debemos prestarle atención? Tal vez sean preguntas tentadoras, pero la respuesta puede no ser tan útil.



Si creemos que el factor decisivo es el docente, corremos el riesgo de olvidar al alumno. De concentrarnos solo en este último, podemos restar injustamente la importancia que un profesor puede tener en la organización del proceso y hasta incluso en la decisión del alumno de continuar aprendiendo. Piénsese en “malos profesores” que todos hemos tenido y que, lejos de entusiasmarlos, han hecho que dudemos si un curso o una carrera era para nosotros.

Qué decir del conocimiento. Alumnos y docentes motivados, sin un adecuado programa que abordar, difícilmente podrían ofrecer garantía de éxito. Más probablemente den lugar a una linda reunión social.

Pues bien, sin desconocer la centralidad que posee el estudiante, que incluso podría ser considerado la “*materia prima*” que dará paso al “*producto*” de la universidad, acudiendo a esa metáfora factoril del comienzo, no puede abordarse ninguno de esos tópicos divorciadamente del resto.

Parece importante recuperar la idea de contenido curricular que introduce Elisa Lucarelli, según quien el contenido curricular es una *síntesis cultural dinámica* que trae siempre latente para el docente un desafío acerca de cómo enseñarlo (3). Para conseguir una verdadera evolución es necesario romper con los ritualismos y dar lugar a aproximaciones novedosas.

Toda empresa educativa, siguiendo a la autora, debe tener en cuenta lo que los alumnos saben e ignoran, debe ser una *práctica contextualizada*. No para unificar un grupo y conseguir homogeneidad absoluta, sino para definir estrategias más eficaces para un grupo real y concreto.

De cómo definamos entonces esa relación entre docente-alumno-conocimiento dependerán los resultados. Un docente será bueno en su disciplina si es capaz de dirigir sus esfuerzos hacia el estudiantado con el que cuenta, no hacia un sujeto promedio concebido en abstracto cuya realidad subjetiva ignore.

Del mismo modo, el estudiante solamente podrá favorecerse, y por reflejo al resto de sus compañeros, a partir de asumir un verdadero compromiso con la disciplina, pero más concretamente con el fenómeno educativo, al que, por otra parte, se somete voluntariamente. Es justo así exigir algo más que solamente asistir cierta cantidad de horas por semana a un aula. Es justo demandar responsabilidad.

El conocimiento en juego será decisivo en la medida que sea contextualizado en un tiempo y realidad social que no puede prescindir de aquellas condiciones en que alumnos y docentes se desenvuelven o pretenderán desenvolverse una vez concluida la capacitación.

Corresponderá al maestro, y de ello dependerá su adecuada intervención en el rol que tiene, incentivar al estudiante. No basta recurrir a su sensibilidad, sino que es necesario asumir una *práctica inventiva* que destierre repeticiones infinitas de un planteo definido para un curso de décadas atrás. Es razonable esperar del buen docente que abdique de toda rigidez del pensamiento y de prácticas reiterativas solo por el hecho de que hayan

sido útiles en algún tiempo remoto. Deberá estar más interesado en despertar la curiosidad de sus alumnos, la intriga por ese conocimiento.

Cuáles son entonces las vías más adecuadas para acercar a estos tres *contendientes*.

### Esquema tradicional o de clase magistral

Se trata posiblemente del método más visitado en el imaginario colectivo. Si se pide a cualquier persona que dibuje a otra aprendiendo, casi con seguridad representará un curso, probablemente primario, sentado mirando al frente y opuesto a todos ellos a un gran orador que como “buen docente” se ocupará de “hablarles” y “contarles” todo lo que hay por saber de la asignatura.

Es también por ser una forma tan antigua de transmitir el “saber” la destinataria de más amplias críticas: ‘Es poco dinámica’, ‘La gente no puede realmente atender por más de diez minutos’, ‘La distorsión entre lo dicho y lo anotado en el cuaderno seguramente debe incidir’, ‘Narrar no hace que la persona comprenda el problema, sino que simplemente permite pasar un conocimiento factual’...

Aun asumiendo que esos ángulos de cuestionamiento guardan algo de razón, no creo que la mejor educación se consiga por el simple hecho de apartarse de las clases expositivas.

Siguiendo a Susana Campari en su caracterización, es probablemente el método más eficaz para asegurar un orden y visión global de la lógica de la disciplina. Es un recurso útil para provocar la motivación inicial -a la que ningún profesor debe a mi juicio ignorar-. Agrega que es también económico, puesto que se puede preparar rápidamente y repetir infinidad de veces con gran número de alumnos (1).

A mi juicio, no es controvertido que exponer y narrar hechos, problemas o experiencias conforma el modo en que habitualmente nos comunicamos las personas. Adicionalmente, existe un lenguaje corporal que acompaña esos sonidos que producimos al hablar y que aportan mayor precisión y sentido a nuestros términos.

Desde ese punto de vista, desconocer la naturalidad con la que se produce esa transmisión de informaciones sería poco sensato. Es claro también ese dato económico que señala la autora, tanto porque no requiere acudir a implementos costosos, como por la facilidad que tiene para que el docente reproduzca sus alocuciones posteriormente.

Probablemente nadie sostenga que sería lo mismo ver una grabación de un docente, con las mejores destrezas que se puedan imaginar, que asistir a un curso en el que personalmente trata la misma temática. Pero entonces, ¿En qué consiste la diferencia si es que siempre se expresa con un método expositivo?

La respuesta implícita es la interacción que se genera con los estudiantes. No simplemente a través de las consultas que pudieran hacer durante las explicaciones, sino por los ajustes, correcciones y cambios de estrategia que el profesor deberá emprender justamente al recibir cierta devolución de parte de los estudiantes. Pudiera ser frente a una cara de asombro, cuanto al recibir un bostezo.

Lo que trato de señalar es que la utilidad de la clase expositiva, más allá de la preparación previa que demandará para que el tema sea adecuadamente abordado, va a estar mucho más vinculado con la capacidad de ajustarse al curso que esté concretamente en el encuentro. Estoy pensando en esa realidad dinámica que impone un grupo concreto.

Pero... ¿Qué sentido tiene intentar trabajar en base a un esquema que de por sí tiende a acentuar los roles jerárquicos de educadores y educandos? Más allá de la encandilante utilidad de métodos alternativos que aportan mejores herramientas para adquirir destrezas y posibilitar un verdadero debate sobre el tópico que se estudia, creo que para poder generarlo, es necesario antes plantear los problemas, aportar las premisas y acompañar los primeros pasos de ese modo habitual o natural en que enseñamos conceptos esenciales, organizamos la clase y brindamos las primeras herramientas. He ahí la importancia y valor de esta aproximación tradicional.

Dicho eso, no podemos desconocer que esas intervenciones, en tanto la atención inicial decrece hasta convertirse en mito después de algunos minutos, deben tender a la brevedad. Debe darse paso a otros modos de aproximación a los problemas, como puede ser el debate guiado, la resolución de casos hipotéticos u otras vías novedosas.

### El método de casos

Se trata de un esquema bastante conocido en los cursos de derecho, pues permite ensayar situaciones que, o bien inspiradas en casos reales, o bien en modelos de estudio probables, obligan al estudiante a plantear un problema identificando la temática en discusión y, por supuesto, poniendo en práctica soluciones posibles para la resolución de esa controversia.

Acudiendo nuevamente a la caracterización de Campari, se lo puede identificar como "*un sistema de estudio, un proceso de entrenamiento y un modo específico de llegar al derecho, en cambio desde el punto de vista del profesor es un sistema de enseñanza*" (ob. cit.).

A diferencia del enfoque tradicional, pondrá el acento en el trabajo que durante la resolución del problema efectúen los estudiantes, organización en la que el profesor deberá asumir un rol de dirección relegando esa primera línea de exposición que monopolizaría en una clase expositiva.

No obstante, es reconocido que la eficacia del método radica en que sea variada y se renueve paulatinamente, pues se dice incluso que los casos "se gastan".

Su utilidad estriba en las mejores condiciones que ofrece para forzar capacidades de análisis y decisión, pues brinda una aproximación más patente a la realidad que se espera en el ejercicio profesional.

Pero entraña riesgos, particularmente en cuanto a la ambigüedad de sus resultados. Ello, en tanto exige de un adecuado seguimiento docente para no caer en un simple juego de especulaciones en que toda solución es posible sin que se adviertan prioridades, amén de que puede conducir también a que los objetivos del curso, para que todos los que

participan de él tengan chances reales de aprovecharlo y pueda tenerse un adecuado control sobre el trabajo individual, grupal y del plenario.

### Otros medios y recursos

Más allá de los implementos técnicos de que pudiera servirse un profesor para efectuar una mejor y más amena aproximación a un tema, existen algunos métodos útiles y visitados, cual podría ser la presentación de un curso en forma de debate entre dos posturas antagónicas que disputen argumentos frente al grupo. Podría acudirse también a la personificación/simulación de un juicio, en que todos asumieran un rol determinado con la consigna de poner en práctica las herramientas obtenidas en el curso.

Ahora bien... ¿Cuál es el que debe preferirse?

Pues bien, volviendo a lo que sugerí anteriormente, no existe uno solo imbatible, ni una estrategia siempre eficaz. Lo que el docente debe asumir, en su rol de director del hecho educativo, es que cualquier planteo abstracto no puede reposar en un esquema inamovible. Es menester adaptarse a la situación concreta de los estudiantes con los que se va a trabajar.

Todo fundamentalismo y romance con método de enseñanza no parece ofrecer las mejores chances de éxito, pues lo que debe quedar fuera de toda discusión es que comportan meramente eso: Métodos.

Es también necesario asumir un fenómeno que Sancho Gil pone sobre la mesa, y es que toda innovación se enfrenta a la quizá más difícil tarea de disputar a las prácticas establecidas el rol protagónico. Ello solo puede atemperarse asumiéndolo, y en base a ello corresponde al docente permitirse explorar opciones.

La decisión acerca del enfoque no puede prescindir de considerar la asignatura que ha de enseñarse, pero de seguro será preferible complementar distintos mecanismos.

### ¿Hacia dónde vamos?

A la pregunta acerca del objetivo de toda esta maquinaria puede responderse sin duda que es el aprendizaje. Pero basta entonces con ofrecer una clase nutrida de informaciones, incluso métodos prácticos que en el desarrollo profesional ofrezcan soluciones cotidianas? Creo que ello sería insuficiente.

Lo que estimo decisivo y característico de la educación superior, más allá de su mayor nivel de complejidad, es la actualización del cursante en su tránsito a convertirse en un colega. El aprendiz que se convierte en mago.

¿Qué será entonces lo que se espera de él? 'Que sepa'. Es correcto, pero también es necesario que asuma el legado y se vuelva el encargado de generar el progreso posterior. No es suficiente ser un gran repetidor del saber, sino que deberá convertirse en parte de la fuente de generación. La relación del estudiante con el contenido -al igual que la del profesional en su ejercicio posterior- ha de ser un diálogo permanente.

¿Cómo podría hacerlo entonces? Pues solamente a través de un entrenamiento crítico que fomente, precisamente, una comprensión del fenómeno y del problema. Es importante conocer la solución o estrategia que la ciencia ofrece en un momento dado, pero mucho más trascendente es que sepa que el conocimiento no se encuentra acabado ni definitivamente establecido.

*“El camino de la ciencia es un camino de certezas, pero el camino de la sabiduría es el de la duda...”*. Ese es nuestro objetivo, el docente solo puede intentar iluminarlo, pero la decisión de transitarlo es facultad pura y exclusiva del estudiante.

Lo decisivo entonces es permitir, con el método que se estime más adecuado y sin recostarse en la tradición y confort de la exposición, una visión crítica del problema que fomente una comprensión amplia y no meramente factual. Eso, en definitiva, será lo que permita desarrollar la comprensión, para posibilitar una aprendizaje que en palabras de Donald Finkel será de “larga duración” (2).

### Evaluación - ¿Certificación y fin de la historia?

Es necesario evaluar a quién pretende licenciarse en un saber. Ello, con el propósito de legitimar su esfuerzo y habilitarlo a desempeñarse en la especialidad para la que se preparó. Pero también y mucho más importante, para ofrecer a la sociedad un parámetro objetivado de excelencia profesional.

No obstante, alcanzado ese hito en la carrera, no debe perderse de vista que el saber a que se aspira está destinado a ser superado. Incluso, deberá alentarse al estudiante a que aporte su cuota en ese recorrido colectivo y continuo.

Qué relación ha de tener el estudiante con la academia: una permanente. Puede ser aventurado, pero creo que la universidad no debe ser una etapa, sino una opción de vida.

Por esto, la evaluación del contenido aprendido no puede consistir meramente en una prueba de memoria sobre las posturas de tal o cual autor. Ese tipo de test es simplemente un concurso memotécnico en que descollarán quienes tengan mayor retención de datos, pero no necesariamente mejor comprensión.

Un examen debe servir para reconocer en el alumno, y al mismo tiempo para que éste puede reconocerse a sí mismo, en su capacidad de relacionar el conocimiento, haciéndolo útil para comprender el dilema y ofrecer soluciones dinámicas. Soluciones que permitirán resolver el caso de la evaluación, pero que serán también un modo de aproximarse a los problemas reales del mañana.

Sobre este tópico, Juana Sancho Gil sostiene un poco provocativamente que *“toda pregunta de examen que pueda ser copiada de google, merece ser copiada”* (4). Soslayando el enfoque ético del rol del estudiante, creo que su idea contiene un importante mensaje. Sucede que la persona que decide transitar un aprendizaje -que demanda recursos que la generalidad de la sociedad ayuda a proveer-debe necesariamente asumir un compromiso ineludible con la excelencia.

Quiero decir entonces que todos deben convertirse en luminarias de su disciplina? Si bien sería muy bonito, no es un objetivo realista. A lo que me refiero es a que el compromiso que debe legitimar el hecho educativo es un acuerdo en que si al término de un curso el estudiante no está en condiciones de ofrecer un enfoque propio, no merece se le acredite una asignatura. Esa demostración no puede consistir meramente en repetir como loros ideas que no son propias, sin profundidad ni visión crítica, cual devotos de un culto religioso oscurantista.

Lo central será demostrar que al enfrentar su rol profesional una vez concluido el curso, se estará en condiciones enfrentar desafíos reales. Pero también habremos de probar que el alumno podrá aportar a esa construcción colectiva del conocimiento, precisamente a partir de autorizarse a cuestionar, indagar y refinar o, directamente, modificar las prácticas conocidas hasta entonces.

El rol docente en la evaluación será el de esquematizar un método para reclamar la entrega de un trabajo y esfuerzo que pueda reconocer como propio. En palabras de Sancho Gil, una obra de la que pueda reclamar *autoría*. Esa *autoría* no es susceptible de ser duplicada o copiada de Google. Tampoco de la hoja del compañero.

### Mito del Conocimiento

Finkel se preocupa acerca de la eficacia que una clase expositiva podría tener para que alguien aprenda y sea capaz de reproducir ese contenido transcurridos acaso cinco años (2).

Creo que es un requerimiento injusto.

Ha de ser poca la gente con memorias sin oscuridades, vacilaciones y confusiones. Lo que realmente hará valer un curso es la capacidad de enfocar críticamente una situación, identificar la temática en pugna y, en todo caso, saber hacia dónde acudir en procura de una solución.

Un profesor ya extinto me dijo: *"No es importante -ni posible- saberlo todo. Lo indispensable es sospechar que existe."*

Pues bien, nadie podrá recordarlo todo, pero sí es necesario abandonar un curso conociendo qué problemas y soluciones corresponden a una disciplina y hacia dónde acudir en busca de respuestas.

La formación, en cualquier nivel, consiste en aproximarse a un conjunto de nociones, estrategias, hechos y circunstancias que, basadas en la acumulación previa de conocimiento permiten enfrentar con mejores herramientas desafíos futuros. No obstante, en ninguna ciencia se enseña la clarividencia y, si bien puede aducirse que se pretende ofrecer herramientas para la predicción de hechos futuros, nunca se puede superar el umbral de la incertidumbre.

La importancia de la educación universitaria radica entonces en ofrecer un piso, jamás un techo. La formación nunca habrá de estar acabada, pues el conocimiento del que se presume, tampoco lo estará. Siempre nos aproximaremos a un saber en tránsito y evolución.

Está claro que nadie podría aprender todo lo que se "sabe" respecto de un fenómeno, cualquiera sea. Es un límite de nuestra propia naturaleza humana.

No obstante, aunque pudiera retener el todo, siempre habrá lugar para las nuevas formulaciones y descubrimientos. Incluso, en su dinámica propia, esas novedades tendrán

quizá aptitud para refutar todo lo hasta entonces considerado como argumento de autoridad.

Es necesario que la persona que pretende superar su rol de simple operador, asuma que su formación debe ser continua. Debe ser permanente.

Nada está garantizado, pero con seguridad tendremos mejores chances de obtener respuestas más útiles si ampliamos aquellas nociones aprendidas, mucho más si nos atrevemos también a cuestionarlas y abandonarlas cuando reconozcamos, francamente, que nuestro esquema ha sido superado. Cabe a docentes y alumnos asumir su rol con compromiso y también a ambos permitirse cuestionar aquello que “*saben*” los unos y “*aprenden*” los otros... durante y después del curso.

### **Bibliografía.**

- Campari, Susana(2005): *Enseñar Derecho pensando en el profesional del siglo XXI*; en *Revista Academia Año 3, N° 5*; Bs.As.; Facultad de Derecho; UBA
- Finkel, Donald L. (2000): *Dar clase con la boca cerrada*; cap.1; Publicacions de la Universitat de Valencia.
- Lucarelli, Elisa (2004): *Las innovaciones en la enseñanza*; ponencia en las 3as. Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula universitaria; Universidad Nacional del Sur.
- Sancho Gil, Juana: Video “*Respuestas Para Pensar*”, publicado en [www.youtube.com/watch?v=O4cGp-3wer0](http://www.youtube.com/watch?v=O4cGp-3wer0)

## DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN EN CONSTRUCCIÓN DE CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS JURÍDICOS

Gabriela FAIRSTEIN, Carolina SCAVINO, Mariela C. DUHALDE, María Patricia FRONTINI,  
Andrés GOMEL, Valeria A. TORRE  
Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA)

Gabriela A. Fairstein  
Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Mg. en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de  
Barcelona).  
Profesora Adjunta Regular (Titular interina), Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en  
Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA).

N. Carolina Scavino  
Lic. en Psicología (UBA), Mg. en Psicología Educacional (UBA), Dra. Con mención en Cs. Sociales y  
Humanas (UNQ).  
Jefa de Trabajos Prácticos Regular (Adjunta interina), Cátedra de Psicología Educacional del  
Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA)

Mariela C. Duhalde  
Lic. en Psicología (UBA) Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Psicología (UBA)  
Maestranda en Psicología Educacional (UBA)  
Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas,  
Facultad de Derecho (UBA).

M. Patricia Frontini  
Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Prof. de Enseñanza Media y Superior en Cs. de la Educación  
(UBA)  
Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas,  
Facultad de Derecho (UBA).

Andrés Gomel  
Lic y Prof. en Psicología (UBA). Mg en Educación (UDESA)  
Profesor Auxiliar Interino, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas,  
Facultad de Derecho (UBA).

Valeria A. Torre  
Lic. en Psicología (UBA) Mg. en Psicología Educacional (UBA)  
Profesora Auxiliar Regular, Cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas,  
Facultad de Derecho (UBA).

### Resumen

El presente trabajo se sitúa en el marco de la formación docente en el área de Ciencias Jurídicas y tiene como objetivos abrir un espacio de reflexión acerca de un particular dispositivo de formación elaborado en el marco de la asignatura Psicología Educacional, que viene siendo utilizado en el dictado de la materia. El objetivo principal del escrito es proponer una discusión acerca de las características de estos dispositivos, así como sus posibles impactos y alcances en la trayectoria formativa de los estudiantes del Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA. En este sentido, se propone una



presentación relativa a los fundamentos y las decisiones didáctico-pedagógicas que organizan el trabajo con estos dispositivos.

**Palabras clave:** Aprendizaje de ciencias jurídicas- enseñanza del Derecho- Escuela Secundaria - formación docente- dispositivos de formación

### **Contexto de producción: la materia Psicología Educacional**

La asignatura Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA tiene como propósito ofrecer a los estudiantes un conjunto de herramientas conceptuales que les permitan profundizar su comprensión sobre los fenómenos educativos -básicamente el aprendizaje y la enseñanza- desde una perspectiva psicológica y cultural. Consideramos que la comprensión de la complejidad de estos fenómenos adquiere especial relevancia en tanto constituye una de las bases centrales para la interpretación de las realidades escolares actuales y para la elaboración de estrategias de intervención, pedagógicas y didácticas, a la vez efectivas y con sentido ético.

La perspectiva teórica general asumida se sustenta en la concepción de que todo abordaje psicológico es, a la vez, psicológico y cultural. De acuerdo con la corriente de la actual Psicología Cultural, consideramos que la actividad mental humana no puede explicarse sin referencia a la cultura, pero concibiendo a esta como algo más que el contexto en que se produce el desarrollo psicológico. Entendemos que la cultura aporta el contenido y la dirección al desarrollo psicológico, constituyendo los modos de pensar, de sentir, de ver el mundo, de comportarse. En función de ello, el estudio del pensamiento humano debe orientarse tanto hacia sus formas psicológicas -como actividad mental- cuanto a sus expresiones culturales, a través del análisis de los instrumentos o herramientas culturales utilizadas en dicha actividad. En este sentido, la propuesta de la materia recurre tanto a la perspectiva de estudio de la Psicología cuanto a la mirada desde las Ciencias Sociales, a efectos de incorporar lecturas de análisis de la cultura como herramientas para interpretar la psicología humana.

### **Sobre la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. La formación de los futuros profesores**

La enseñanza de contenidos de Derecho, especialmente en nivel medio y superior no universitario, requiere tomar en consideración las particularidades que supone el aprendizaje de conceptos en ciencias sociales y jurídicas. Se considera que la acción didáctica se apoya, entre otras cosas, en una perspectiva sobre la naturaleza del conocimiento y los procesos de su adquisición. Este saber permite al enseñante anticipar y comprender las posibilidades así como las dificultades de los alumnos en el salón de clases.

Desde la cátedra de Psicología Educacional del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA venimos trabajando en esta línea, ofreciendo a nuestros estudiantes (futuros docentes) una perspectiva amplia sobre la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje en ciencias sociales y jurídicas.

Las diferencias entre el Derecho como objeto de enseñanza universitaria y escolar son sin lugar a dudas un elemento a tener en consideración. Según Fairstein (2013), el marco

curricular en que se inscribe (formación de abogados - formación ciudadana), el perfil del alumno (adulto- adolescente), el carácter de los estudios (por interés- obligatorio), entre otros, son factores que afectan de modo diferencial a la definición y estructuración del contenido de enseñanza. Interesa mostrar en este sentido que estas no suelen ser objeto de reflexión por parte de los docentes y gran parte de los profesores que enseñan asignaturas jurídicas en escuela básica, quienes suelen tomar como modelo, implícitamente, el modo en que los contenidos son impartidos en la facultad.

Ello da cuenta, entonces, de ciertos obstáculos para comprender la especificidad del aprendizaje en el dominio jurídico en la escuela secundaria. Frontini (2013) señala que los abogados y futuros abogados “no reconocen en el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas la complejidad y dificultad que le otorga el contenido específico [...] ante la pregunta sobre si creen que en la escuela secundaria hay dificultades particulares en el aprendizaje de nociones jurídicas, la mayoría plantea que no y los que las reconocen plantean que se trata de una dificultad del alumno”. Esta idea, construida desde el sentido común, contrasta claramente con los resultados de investigaciones acerca del desarrollo de nociones jurídicas en la infancia y adolescencia, que dan cuenta de las dificultades que presentan los sujetos en estas etapas del desarrollo para lograr los niveles de abstracción necesarios para esta construcción cognitiva (Scavino et al, 2013)

Es en el marco de este debate acerca de las características de la formación específica que entendemos que resulta de crucial importancia que los futuros profesores en Ciencias Jurídicas se apropien de las herramientas teóricas que la Psicología Educativa puede ofrecer para el abordaje de la enseñanza disciplinar. En este sentido, interesa reflexionar específicamente acerca de la importancia de conocer algunas características relativas a los aprendizajes de dominio y a sus posibles dificultades de apropiación.

### **Aprendizaje de dominio y dispositivos de formación**

Tal como mencionamos, resulta fundamental desde nuestra perspectiva introducir a los futuros profesores en ciencias jurídicas en algunos problemas relativos a las características de los aprendizajes de dominio y sus características, y abrir a la reflexión acerca de las posibles dificultades en su apropiación. Es en este marco de problematización de la formación que la cátedra diseña una estrategia particular de trabajo, que podemos definir como un “dispositivo”. La experiencia propuesta se enmarca en la unidad IV del programa de la materia, “El aprendizaje del conocimiento científico. Ciencias Sociales y jurídicas”. Toma como referencia un conjunto de contenidos abordados durante el trabajo en esta unidad, que pueden agruparse de la siguiente manera:

- El aprendizaje del conocimiento científico. El pensamiento formal como condición para la adquisición del conocimiento científico: características, alcances y límites. La especificidad del aprendizaje de dominio. Formación y aprendizaje de conceptos. El cambio conceptual.
- El aprendizaje de conocimientos en ciencias sociales y jurídicas: sus características particulares. Restricciones en la construcción del conocimiento en ciencias sociales y jurídicas. Conceptos, narrativas y valores en el aprendizaje de las ciencias sociales y jurídicas.

Anijovich y otros (2009) definen a los dispositivos de formación como un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales para que los sujetos que participen en él se modifiquen a través de la interacción consigo mismos y/o con otros, adaptándose activamente a situaciones cambiantes, apropiándose de saberes nuevos, desarrollando disposiciones y construyendo capacidades para la acción.

Partiendo de esta definición, entendemos que la experiencia que se propone desde el espacio de formación de nuestra cátedra puede ser definida como un auténtico dispositivo, en términos de esta autora. Se trata de un trabajo de investigación que lleva como título *Indagación de las nociones acerca del concepto de Gobierno Nacional en adolescentes.* El objetivo fundamental del trabajo tiene que ver con indagar acerca del modo en que los adolescentes comprenden la organización política del Gobierno Nacional. Intentamos investigar acerca de cómo lo comprenden y no su opinión sobre el Gobierno actual. Tampoco se trata de averiguar lo que aprendieron en la escuela sino que buscamos acercarnos a lo que ellos piensan acerca de la organización política del Gobierno Nacional. Se trata de un trabajo de investigación que no se evalúa con una calificación numérica, pero que es condición de acreditación -debe ser realizada de manera obligatoria-.

Desde el punto de vista metodológico, indicaremos que los y las estudiantes de la materia deben realizar una entrevista a un adolescente de aproximadamente entre 13 y 17 años. A partir de la entrevista, nos interesa centrarnos en los siguientes aspectos del GN: conformación, jerarquía entre autoridades, funciones, legitimidad, límites. Los alumnos son orientados por los profesores de la Cátedra en la realización de la entrevista. En este sentido, y para indagar estas cuestiones, la cátedra definió con anterioridad y a modo orientativo algunas preguntas "tipo", que deben ser utilizadas con cautela ya que si el entrevistador ve que el adolescente no las entiende o las respuestas son muy escuetas, puede reformular la pregunta o repreguntar. En estos casos, entendemos que es muy importante no sugerirles la respuesta sutilmente sino dejar que ellos hablen con libertad y sin sentir que existe de antemano una respuesta esperada por el entrevistador.

Un dato de interés que surge habitualmente a partir de la realización del trabajo tiene que ver con el hecho de que es habitual ver que los adolescentes sienten que están siendo evaluados por el entrevistador como si estuvieran en la propia escuela. Incluso, es habitual que el entrevistado pregunte si su respuesta es correcta, y en algunos casos, hasta le pregunte al entrevistador si quien leyó la entrevista -en este caso, el docente de la materia- "aprobó" la información vertida por el sujeto. Entendemos que juega allí el "oficio de alumno" (Perrenoud, 1990 ). Es fundamental allí que el entrevistador logre desarticular esa representación sobre la experiencia.

A modo de ejemplo, mostramos algunas de las preguntas que sirven de orientación para la indagación: ¿Me podés contar cómo está conformado el Gobierno Nacional, quienes lo integran? (no te pido los nombres) ¿Y cómo llegan a ser gobernantes, cómo llegan a esos cargos? ¿Todos tienen las mismas funciones? ¿hacen lo mismo? ¿qué funciones tiene cada uno?

¿A qué se debe esta distribución de tareas o funciones?

¿Alguno de estos es más importante que otro? ¿Por qué? ¿En qué se evidencia que uno es más importante que otro? ¿Me podés dar un ejemplo?

Según lo que haya respondido, formular una contra-argumentación comenzando con “pero otro chico me dijo que...”:

- Si respondió reconociendo límites entre los poderes, “que el presidente es el más importante y no lo pueden sacar”, o bien “que tiene siempre la última palabra en la elaboración de las leyes”.
- Si respondió desconociendo los límites, “que los diputados y senadores pueden sacar al presidente”, o bien, “que el presidente no puede vetar indefinidamente una ley”.
- (Si no lo mencionó) ¿Sabés qué son el PE, PL y PJ? ¿Se relaciona con lo que te estoy preguntando? ¿Cómo?

Además, y si no lo mencionó, es muy importante a los fines del trabajo indagar si en la escuela vió algo sobre estos temas que se preguntan y en ese sentido qué cosas recuerda.

A partir de lo preguntado, desde el punto de vista de la organización de los poderes - contenido disciplinar- algunas de las cosas que se pretende mirar, como se dijo, son las representaciones sobre conformación y legitimidad de los distintos poderes y acerca de los límites y jerarquías. Como cuestión general, cuán fuertemente arraigadas están las representaciones de los sujetos investigados. Es por eso que se busca la repregunta de forma constante como estrategia.

Desde el punto de vista de la articulación con los contenidos de la materia, es importante que los estudiantes puedan analizar la entrevista a partir de las categorías que elaboran diferentes autores. De Lenzi et. Al (2005) las categorías que surgen de su indagación acerca de la psicogénesis del Gobierno Nacional, realizada en sujetos de 7 a 17 años. De Aisenberg. y Kohen. (2000), se toman las hipótesis presidencialistas indagadas por estas autoras y su posible aparición. Además, y luego de trabajar la noción de “esquema de asimilación” que plantea el texto, el objetivo del trabajo con la entrevista consiste en que puedan centrarse en identificar las “ideas erróneas” de los jóvenes e hipotetizar por qué puede ser formuladas o haberse manifestado de esa forma. A partir de Aisenberg (1994), buscamos que los alumnos reflexionen acerca del peso que tienen las hipótesis que construyen los sujetos, las que pueden funcionar como obturadoras de la apropiación de nuevos conocimientos. En este sentido, se busca la reflexión acerca de lo que significa un aprendizaje de tipo constructivista -en oposición a un aprendizaje de tipo memorista o de “copia”-, algo que entronca con varios temas abordados a lo largo de la cursada. Además, el dispositivo abre a la reflexión acerca del problema del Cambio Conceptual, otro de los temas que se abordan en nuestra materia, en este caso especialmente a partir de lo que trabajan Lenzi y Castorina (2000). Interesa por ejemplo aquí que se puedan identificar “contradicciones “en las ideas de los alumnos”, “qué nivel de contradicción tiene”, es decir si nota o no esas inconsistencias y si se las hace notar qué dice. Por último, y fundamentalmente a partir de Carretero. y León. (1990) se busca que los estudiantes puedan analizar el nivel de “comprensión”, en términos de abstracción, que implica el dominio conceptual de los jóvenes entrevistados sobre la idea de Gobierno Nacional.

Por otra parte, nuestro dispositivo, una vez realizado, permite, en sintonía con lo que plantea Anijovich, un potente intercambio en clase entre todo el grupo de clase y el/la docente a cargo. En este sentido, se propone compartir las experiencias realizadas y abrir al debate para enriquecer la experiencia de investigación. Estos debates generados en el contexto de la clase permiten una nueva reflexión acerca de lo trabajado por cada uno de los alumnos en su propio análisis, así como acceder a lo pensado por sus colegas. Es

interesante pensar aquí, como sostiene Alonso (2006), que en contextos de formación conjunta es fundamental entender a la “reflexión” como un dispositivo pedagógico general que sólo es posible con “un otro”: formador, tutor, par, grupo, quienes entran en procesos reflexivos conjuntos. Sostiene esta autora que de esta forma ya no se trata de una reflexión en soledad que hay un “otro” con el cual se conforma una relación. En este sentido, el dispositivo de formación se potencia por esta acción reflexiva que, de acuerdo a esta autora, se convierta de hecho en un dispositivo más.

### **Algunos ejemplos del dispositivo en acción**

Mostraremos a continuación algunos fragmentos de entrevistas realizadas, en las que pueden apreciarse materiales de interés para la indagación:

Ejemplo 1:

Entrevistado/a: Agustina.

Entrevistador\_ ¿Qué edad tenés?

Adolescente -17

Entrevistador - y ¿en qué año estás de escuela?

Adolescente - en 6to.

Entrevistador - ¿en el último?

Adolescente - si.

Entrevistador - bien. ¿Me podrás contar como está conformado el gobierno nacional?

Adolescente - ah... poder... Judicial, eh... ¿eso?

Entrevistador - si, si.

Adolescente - eh... no me salen ahora... poder judicial, eh... ¡hay!.. El de la presidenta, no me acuerdo como es, y... (Pausa larga) el de la cámara del senado y todo eso que no sé como es.

Entrevistador - está bien, no te pido nombres igual, vos sabés como está conformado entonces, me dijiste, el poder judicial...

Adolescente - si.

Entrevistador - ¿y qué más?

Adolescente - el de la presidenta, y el de la cámara de senadores, diputados, todos esos.

Entrevistador - y... ¿vos sabés como llegan a esos cargos?

Adolescente - si, estudiando derecho, y... ¡ah!, y después se van presentando, pero tienen que, por ejemplo, para ser presidente, tienen que haber hecho otra cosa,... tienen que tener no sé cuantos años...

Entrevistador - ¿Cómo es eso que tienen que hacer otra cosa?

Adolescente - ¿no tienen que haber pasado por otro cargo,... dentro de la política?

Entrevistador (silencio)

Adolescente -creo... bueno después tienen que tener algunos años de residencia.

Entrevistador - ajá.

Adolescente - tienen que ser si o si de acá.

Entrevistador - ajá.

Adolescente - y...

Entrevistador - y te hago otra consulta, ¿todos esos, esos tres, tienen las mismas funciones?

Adolescente - no

Entrevistador - ¿los tres hacen lo mismo?

Adolescente -no

Entrevistador - ¿y qué hacen entonces?

Adolescente - primero, bueno, la de los senadores y eso, las que hacen leyes y esas cosas, las aprueban o desaprueban; después está el judicial,... ¡no! Al revés, esta primero el de la presidenta, después va al judicial, y después a los otros que las aprueban o no.

Entrevistador - aja.

Adolescente - ¡pero yo no sé derecho! Ja ja ja.

Entrevistador - Esta bien. (Pausa) pero, ¿vos sabés a que se debe eso, que se dividan las tareas?

Adolescente - para que no tenga... porque si no se dividen sería todo un quilombo.

Entrevistador - Ahora, alguno de esos tres poderes... ¿es más importante que el otro?

Adolescente - no, porque si no está uno, el otro no puede estar.

## ENTREVISTA N° 2

Entrevistado/a: Milagros.

*Esta entrevista se realizó en presencia de la anterior persona, por lo que me vi obligado a cambiar o reformular algunas preguntas para no perder la espontaneidad del entrevistado, por otro lado, existe un vinculo entre ella y yo, dado que es la hija de mi pareja, si bien estaría en contra de las consignas del TP, me parece interesante al final y por eso no la desecho; más allá que explica el especial trato que tenemos entre ambos.*

Entrevistador - Bien, Milagros.

Adolescente - Si.

Entrevistador \_ ¿Qué edad tenés?

Adolescente \_ 16.

Entrevistador \_ y vas a la escuela, ¿a qué grado o año?

Adolescente \_ 2°, que vendría a ser 5°

Entrevistador \_ 5° EGB, Polimodal, ¿Cómo es eso?

Adolescente \_ Polimodal.

Entrevistador \_ 5° Polimodal?

Adolescente \_ no, ESB. Educación Secundaria Básica. (SIC)

Entrevistador \_ Bueno, ¿me puedes contar como está conformado el gobierno nacional?, ¿Quiénes lo integran? No te pido nombres.

Adolescente \_ y lo que te dijo ella, Poder Ejecutivo, Judicial, y Legislativo.

Entrevistador \_ ¿y cómo llegan a ser gobernantes?, ¿cómo llegan a esos cargos?

*Amiga\_ se copia de mi respuesta...*

Adolescente \_ eh... tienen que ser de acá, de la Argentina, sino se tienen que nacionalizar de acá, eh, tienen que tener una edad, depende de cada cargo tienen que tener esa edad. Tienen que estudiar, eh... lo que quieren ser, y después postularse.

Entrevistador \_ Aja, se postulan, ¿quiere decir que hay elecciones?

Adolescente \_ Claro, por medio de esas elecciones se ve quien... quien...

Entrevistador \_ ¿y cómo son esas elecciones?

Adolescente \_ votan cada, ... ciudadano.

Entrevistador \_ aja.

*Amiga\_ mayor de 18 años.*

Adolescente \_ ¡no te metas! -A su amiga-

Entrevistador \_ Ahora, ¿Qué funciones tienen cada uno de esos poderes? Los tres poderes que me dijiste, ¿Qué funciones tienen?

Adolescente \_ ¿cómo que funciones?

Entrevistador \_ Claro, ¿Qué hacen cada uno?

Adolescente \_ depende quien sea, ... la presidenta es la que tiene mayor poder.

Entrevistador \_ aja. ¿Y los otros dos?

Adolescente \_ ... no sé, ja ja ja.

Entrevistador \_ O sea, quiero decir si los tres hacen lo mismo.

Adolescente \_ no, supongo yo que no, no sé.

*Amiga\_ No.*

Adolescente \_ No te metas, ya pasó tu entrevista.

Entrevistador \_ Entonces a que crees que se debe, ¿Por qué ninguno de los tres hacen lo mismo?

Adolescente \_ Porque cada persona eligió el cargo que quería, va... no lo eligió, se postuló para eso.

Entrevistador \_ Se postuló para eso, está bien, pero... lo hacen ¿Por qué la Constitución dice que hacen eso... o porque...?

Adolescente \_ sí, supongo que sí, ... ¿o por qué?

Entrevistador \_ ... o lo hacen porque es una mejor forma que ellos se organicen...

Adolescente \_ las dos.

Entrevistador \_ ¿las dos?, pero entonces... ¿Quién dice lo que ellos tienen que hacer?

Adolescente \_ la presidenta supongo, o la Constitución.

Entrevistador \_ vos supones, o sea que no lo sabes.

Adolescente \_ no, no sé, no tengo idea.

Entrevistador \_ okey, ahora, ¿alguno de esos tres, es más importante que otro?

Adolescente \_ Si, el de la presidenta.

Entrevistador \_ ¿y eso por qué es?, ¿Quién lo dice?

Adolescente \_ la Constitución supongo.

Entrevistador \_ ¿y en que se evidencia que la presidenta sea más importante que otro?

Adolescente \_ porque la presidenta tiene más poder.

Entrevistador \_ está claro eso, ahora, ¿me das ejemplo de eso?

Adolescente \_ no, no sé, ja ja ja.

Entrevistador \_ okey, ¿y la forma de nuestro gobierno como es entonces?

Adolescente \_ no sé,... ja ja ja, ¿tiene algo que ver con comunismo y eso?, porque en filosofía estoy viendo algo de eso.

Entrevistador \_ no, okey, está bien. (Pausa), vos me dijiste que hay tres poderes ¿no?

Adolescente \_ sí, Ejecutivo, Legislativo y Judicial

Entrevistador \_ okey, también me dijiste que la presidenta es el más importante.

Adolescente \_ sí.

Entrevistador \_ y que eso lo dice la constitución.

Adolescente \_ sí.

### Conclusiones

En este breve escrito hemos presentado algunas de las características que posee un dispositivo de formación que se viene utilizando en la cátedra de Psicología Educacional del Profesorado de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la UBA. La intención fundamental fue mostrar las posibilidades que el mismo ofrece para potenciar la formación de los futuros profesores de Ciencias Jurídicas, en tanto herramienta para el abordaje y la reflexión de algunos de los temas centrales que se abordan en la materia. En este sentido, lo consideramos una interesante estrategia de trabajo, ya que a lo largo de las diversas cursadas hemos podido comprobar que, por una parte, favorece la apropiación de contenidos, y que además permite al alumnado tener una experiencia de investigación que implica la toma de una entrevista a un adolescente y su posterior análisis, elementos en general novedosos para ellos y enriquecedores de su trayecto de formación.

### Bibliografía

Aisenberg, B. (1994) Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria, en Alderoqui, S. y Aisenberg, B. (Coord) *Didáctica de las Ciencias Sociales: aportes y reflexiones*, Paidós, Buenos Aires. Pp 137-162.

Aisenberg, B. y Kohen, R. (2000): "Las hipótesis presidencialistas infantiles en la asimilación de contenidos escolares sobre el Gobierno Nacional" en J. A. Castorina y A. Lenzi (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa.



Alonso, M.C. Dispositivos de acompañamiento en la formación docente. Universidad Nacional del Nordeste. Comunicaciones científicas y tecnológicas. 2006.

Anijovich y otros (2009) Transitar la formación docente. Bs As Paidós.

Carretero, M. y León, J. A. (1990): "Desarrollo cognitivo y aprendizaje en la adolescencia", en J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, Vol. I*. Madrid, Alianza. Pp. 311 - 326

Frontini, M. P. (2013): "Representaciones sobre el aprendizaje de las Ciencias Jurídicas en el tránsito por el Profesorado". Revista Digital Carrera y Formación Docente. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Año II - Nº 3 - Diciembre 2013.

Kohen, Raquel (2005): "La construcción de la realidad jurídica", en J. A. Castorina (comp): *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Lenzi, A. et al. (2005): "La construcción de los conocimientos políticos en niños y jóvenes. Un desafío para la educación ciudadana", en J. A. Castorina (comp): *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires: Miño y Dávila

Lenzi, A. y Castorina, J. A. (2000): "El cambio conceptual en conocimientos políticos. Aproximación a un modelo explicativo", en J. A. Castorina y A. Lenzi (comps.), *La formación de los conocimientos sociales en los niños*, Barcelona, Gedisa

Perrenoud, P. (1990) *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Morata, Madrid. Cap. VIII.

Scavino, C; Fairstein, G; Frontini, M.P; Tejera, M.R.; Duhalde, M (2013): *El estudio acerca de las lecturas de los jóvenes sobre las prácticas políticas y sus contribuciones a la enseñanza del Derecho*. III Jornadas de Enseñanza del Derecho. Facultad de Derecho (UBA) Buenos Aires, 9 y 10 de septiembre de 2013.

## ESTIMULACIÓN CEREBRAL Y ENSEÑANZA DEL DERECHO

Nancy Rocío Ordóñez Penagos

Abogada egresada de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca - Colombia. Auxiliar docente en Derecho Internacional Privado (DIPr.) en grado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Maestría de DIPr. de UBA

Los cambios sociales, políticos y económicos que se iniciaron con la industrialización y se profundizaron con la globalización, han llevado a que la concepción clásica de las profesiones y los profesionales haya cambiado, principalmente por la introducción de la especialización. En el ámbito del Derecho, la especialización ha llevado a que el ejercicio de los abogados pase de ser concebida tradicionalmente como una profesión liberal, individualista, conflictualista y excesivamente técnica, a una profesión que demanda mediación, conciliación, trabajo en equipo, búsqueda de nuevos ámbitos y, por ende, la necesidad de crear estudios interdisciplinarios en los que cada integrante sea especialista en un ramo particular del Derecho.

De otro lado, al analizar la profesión se tiene que algunos abogados no se adaptan a dichos cambios lo que conduce a las casas de estudio y los docentes, a un replanteo de los contenidos y forma de enseñanza del Derecho. Es en este punto, donde entran en juego algunos factores que usualmente no son considerados, tales como, la manera en que aprendemos, como enseñamos y cómo nuestro cerebro asimila conocimientos a través de las diversas técnicas de enseñanza-aprendizaje que se aplican a lo largo de la carrera universitaria.

Por lo anterior es que, seguidamente esbozaré algunas cuestiones y parámetros que nos permitan reflexionar acerca de la forma en que los docentes podemos y debemos contribuir con dicho proceso de adaptación a través de la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

### ¿Cómo aprendemos los humanos?

Los humanos aprendemos a través del cerebro y sabemos que éste es la estructura biológica más compleja conocida hasta hoy, con una red de cerca de 100.000 neuronas divididas en dos hemisferios (Derecho e izquierdo), que se encarga de la ejecución de las actividades vitales del cuerpo humano, así como de las funciones cognitivas y emotivas.

Cuando de aprendizaje se trata debemos avocarnos a analizar la función cognitiva<sup>1</sup> y emotiva, que se llevan a cabo a través de la activación de las neuronas cuando

**Cuadro No. 1**


Principales Características de ambos hemisferios	
Hemisferio Izquierdo	Hemisferio Derecho
Lógico, analítico y explicativo, detallista	Holístico e intuitivo y descriptivo, global
Abstracto, teórico	Concreto, operativo
Secuencial	Global, múltiple, creativo
Lineal, racional	Aleatorio
Realista, formal	Fantástico, lúdico
Verbal	No verbal
Temporal, diferencial	Atemporal, existencial
Literal	Simbólico
Cuantitativo	Cualitativo
Lógico	Analógico, metafórico
Objetivo	Subjetivo
Intelectual	Sentimental
Deduca	Imagina
Explícito	Implícito, tácito.
Convergente, continuo	Divergente, discontinuo
Pensamiento vertical	Pensamiento horizontal
Sucesivo	Simultáneo
Intelecto	Intuición
Secuencial	Múltiple

<sup>1</sup> “La palabra “cognitivo” está formada con raíces latinas y significa “relativo al conocimiento””. Ver en: <http://etimologias.dechile.net/?cognitivo>

reciben e incorporan nueva información-conocimiento.<sup>2</sup> Entonces, partiendo de la afirmación anterior podemos decir que, es necesario dejar de lado la definición clásica de conocimiento, “Acción o efecto de conocer”; y, la definición de conocer, “Averiguar por el ejercicio de las facultades intelectuales la naturaleza, cualidades y relaciones de las cosas”<sup>3</sup>; para afirmar que el conocimiento son representaciones del entorno y respuestas a las diversas circunstancias de la vida y desde una óptica netamente biológica, “son modificaciones distintas en las neuronas de nuestro encéfalo”<sup>4</sup> (cerebro) al recibir estímulos; y por ende, concluir que conocer es el proceso de estimulación cerebral.

**Cuadro No. 2**

**¿Cómo procesa información cada hemisferio?**

Hemisferio Izquierdo	Hemisferio Derecho
<b>Verbal:</b> Usa palabras para nombrar, describir, definir.	<b>No verbal:</b> Es consciente de las cosas, pero le cuesta relacionarlas con palabras.
<b>Analítico:</b> Estudia las cosas paso a paso y parte a parte.	<b>Sintético:</b> Agrupa las cosas para formar conjuntos.
<b>Simbólico:</b> Emplea un símbolo en representación de algo. Por ejemplo, el dibujo  significa "ojo", el signo + representa el proceso de adición.	<b>Concreto:</b> Capta las cosas tal como son, en el momento presente.
<b>Abstracto:</b> Toma un pequeño fragmento de información y lo emplea para representar el todo.	<b>Analógico:</b> Ve las semejanzas entre las cosas; comprende las relaciones metafóricas.
<b>Temporal:</b> Sigue el paso del tiempo, ordena las cosas en secuencias: empieza por el principio, relaciona el pasado con el futuro, etc.	<b>Atemporal:</b> Sin sentido del tiempo, centrado en el momento presente.
<b>Racional:</b> Saca conclusiones basadas en la razón y los datos.	<b>No racional:</b> No necesita una base de razón, ni se basa en los hechos, tiende a posponer los juicios.
<b>Digital:</b> Usa números, como al contar.	<b>Espacial:</b> Ve donde están las cosas en relación con otras cosas, y como se combinan las partes para formar un todo.
<b>Lógico:</b> Sus conclusiones se basan en la lógica: una cosa sigue a otra en un orden lógico. Por ejemplo, un teorema matemático o un argumento razonado.	<b>Intuitivo:</b> Tiene inspiraciones repentinas, a veces basadas en patrones incompletos, pistas, corazonadas o imágenes visuales.
<b>Lineal:</b> Piensa en términos de ideas encadenadas, un pensamiento sigue a otro, llegando a menudo a una conclusión convergente.	<b>Holístico:</b> Ve las cosas completas, de una vez; percibe los patrones y estructuras generales, llegando a menudo a conclusiones divergentes.

Los estímulos percibidos a través de los sentidos (ojos, oídos, nariz, paladar y piel), viajan a través de los nervios y llegan a las distintas partes del cerebro ubicadas en los dos hemisferios, clasificados de acuerdo al tipo de información que reciben. Cada hemisferio cerebral tiene funciones determinadas y diametralmente opuestas, las principales características de cada uno de ellos y la forma en que piensan, fueron sintetizadas y expuestas por una asociación de creativos, tal como se observa en los “Cuadros No. 1 y 2”<sup>5</sup>:

Las afirmaciones anteriores llevan a pensar que un hemisferio actúa con independencia del otro, sin embargo, estudios neurológicos complejos y ejercicios sencillos<sup>6</sup> demuestran lo contrario. Ya que los dos hemisferios se encuentran interconectados por un grueso haz de fibras nerviosas y una

<sup>2</sup> <http://www.muyinteresante.es/ciencia/articulo/asi-funciona-el-cerebro-cuando-aprende-791402650424>

<sup>3</sup> Real Academia de la Lengua Española - RAE. [www.rae.es](http://www.rae.es)

<sup>4</sup> Pascual F. Martínez-Freire. Revista Uciencia. Universidad de Málaga. No. 9. 2012. P. 32-33. <http://uciencia.uma.es/Revista-Uciencia/Los-secretos-del-cerebro>

<sup>5</sup> ESPINAR CERREJÓN, Miguel Ángel. “Los hemisferios del cerebro”. Extraído de internet el 08/07/2015. <http://www.proyectateahora.com/los-hemisferios-del-cerebro/>

<sup>6</sup> Por ejemplo, cuando se solicita a una persona que levante su mano derecha y con ella trace un círculo en el aire, lo hará sin ningún inconveniente; lo mismo sucederá cuando se le solicite que realice el mismo ejercicio con su mano izquierda, pero en lugar de realizar un círculo, deberá realizar un cuadrado. Sin embargo, cuando se solicita que realice con la mano derecha el círculo y con la izquierda el cuadrado, simultáneamente, se puede observar que la mayoría de las personas va a requerir un mayor grado de esfuerzo para realizarlo y algunas no podrán hacerlo.

persona utiliza permanente todo su cerebro en la realización de las actividades, como un todo.<sup>7</sup>

Hasta ahora se ha realizado un recuento sucinto de cómo aprendemos, partiendo de la función cognitiva, sin embargo, como se ha señalado, otra función cerebral es la “emotiva”. Las emociones también surgen a partir de los estímulos que recibe nuestro cerebro a través de los sentidos y se distribuyen en los dos hemisferios del cerebro<sup>8</sup> en forma similar a como sucede con el conocimiento. A primera vista se podría pensar que las emociones se hallan desvinculadas del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, el desarrollo de las neurociencias y los procesos de aprendizaje profundo, han demostrado la importancia de las emociones en el aprendizaje, que se evidencian en la motivación e interés por aprender, la comprensión del objeto del conocimiento, la participación activa en la construcción y reconstrucción del conocimiento y ante todo, la posibilidad de aplicarlo a la vida diaria.<sup>9</sup>

Se puede afirmar entonces que un ambiente que genere emociones positivas y confortables para el proceso de aprendizaje, así como la utilización de las herramientas adecuadas conducirán a que la aprehensión del objeto de conocimiento sea efectiva.

En conclusión, lo ideal es estimular los dos hemisferios cerebrales, lograr un equilibrio en la utilización de ambos para que podamos adaptarnos y responder eficazmente a las diversas situaciones que se nos presentan a diario, más aún cuando se trata de situaciones nuevas y en las que interviene además el “factor sorpresa”. Así mismo, que tanto la función cognitiva como emotiva se trabajan juntas y, por ende, los procesos de enseñanza para que sean efectivos deben considerarlos como un todo.

## El Derecho en las aulas

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, en general y del Derecho en particular, intervienen: Las Universidades, los alumnos y los docentes.

Las universidades tienen como funciones básicas, entre otras, disponer los recursos físicos, la planificación y organización de los contenidos, los currículos y perfiles profesionales, los

---

<sup>7</sup> Es importante tener en cuenta que, si una persona utilizara únicamente su hemisferio izquierdo se vería imposibilitado de realizar actividades tan simples como abrochar sus botones y carecería de total orientación, tal como lo muestra la Película “Rain man” basada en la vida de Kim Peek, quien padece el “Síndrome del Sabio” y llegó a memorizar alrededor de 12.000 libros durante su vida sin poder comprender su contenido. De otro lado, si se tratara de una persona que sólo utilizara su hemisferio derecho, no podría entre otras cosas, escribir, contar y padecería el “síndrome de Gertsman”.

<sup>8</sup> A modo de ejemplo, “el hemisferio cerebral derecho está implicado en la comprensión y expresión de los aspectos afectivos del lenguaje y los elementos corporales de la expresión emocional, de modo que la mitad izquierda del cuerpo, que es la que controla este hemisferio, expresa las emociones en mayor medida y esto se pone en evidencia porque los músculos de ese lado de la cara, reflejan en grado más acusado la emoción que la mitad derecha de ésta. Por otra parte, los pacientes con lesiones en el hemisferio izquierdo pierden en cierto grado la capacidad de experimentar sentimientos positivos y en ellos los cuadros depresivos son mucho más graves.” CARLOS BELMONTE MARTÍNEZ. Emociones y cerebro. Rev. R. Acad. Cienc.Exact.Fís.Nat. (Esp) Vol. 101, N°. 1, pp 59-68, 2007 VII Programa de Promoción de la Cultura Científica y Tecnológica. P. 68

<sup>9</sup> <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/importancia-proceso-aprendizaje-sus-implicaciones-educacion-siglo-xxi#sthash.2TKF88PI.dpuf>

cuales no son actualizados con frecuencia, no responden a las necesidades de las sociedades en constante cambio y evolución; y que en general están orientados a la estimulación del hemisferio cerebral izquierdo.

En relación con el alumno puede concebirse como el destinatario del conocimiento, quien, en no pocos casos, no tiene conciencia de la importancia, complejidad, responsabilidad e implicaciones del ejercicio profesional; y por ende, bajo esta concepción solo memoriza, repite y aprueba las evaluaciones propuestas por los docentes y la universidad. Si es así, sólo necesitan la utilización de su hemisferio izquierdo del cerebro.

Finalmente, en relación con el docente, se puede decir que es sobre quien recae la mayor responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que va a ser el encargado de ejecutar el proyecto que ha diseñado la universidad y se enfrentará a una gran diversidad de alumnos que presentarán principalmente los comportamientos expuestos. Ahora, si sigue el sistema tradicional y utiliza, como principal y en algunos casos único método de enseñanza, las clases magistrales, si conciben la enseñanza como la simple transmisión de una serie de conocimientos, técnicas, normas y/o habilidades que ellos adquirieron previamente, utilizarán y harán que sus alumnos utilicen únicamente el hemisferio izquierdo del cerebro.

Bajo este esquema, enseñar equivale a instruir y tanto para enseñar como aprender sólo se requiere la utilización del hemisferio izquierdo del cerebro, con lo cual se permite comprender porque en diversos ámbitos académicos se habla de abogados clásicos cuyas características generales de la personalidad son: “demasiado estructurados / formales / encerrados en el razonamiento jurídico-procesal... apariencia formal-elegante...”<sup>10</sup> y que en ellos prima “el imperio de la ley, el rol del juez como mero aplicador exegético de la norma, así como el aislamiento interdisciplinario del derecho, la hermenéutica, los conceptos, los dogmas, la búsqueda de la naturaleza estrictamente jurídica de todas las situaciones de estudio, etc.”<sup>11</sup>.

Por lo anterior y teniendo en cuenta la importancia que reviste una estimulación adecuada de los dos hemisferios cerebrales para que puedan responder adecuadamente a los cambiantes estímulos derivados del ejercicio profesional y a la responsabilidad que tenemos como docentes, es que se expondrán algunas pautas que pueden ser útiles en el aula.

---

<sup>10</sup> <http://docentes-derecho.blogspot.com.ar/2009/04/personalidad-del-abogado-y-los-cambios.html>

<sup>11</sup> RODRÍGUEZ REYES, Mirian. Artículo: “La enseñanza del Derecho Internacional Privado en la educación formal universitaria de pregrado” en Derecho Internacional Privado y Derecho de la Integración. Libro homenaje a Roberto Ruiz Díaz Labrado. CEDEP. Asunción, Paraguay. 2013. p. 109.



### Planificación de la clase.

Se debe realizar una verificación y adaptación permanente de las temáticas y los contenidos, así como de la forma en que serán abordados, priorizándolos y determinando en cuáles se hará necesario realizar un mayor énfasis.

**Cuadro No. 3**

Hemisferio Izquierdo		Hemisferio Derecho	
Analizar	Evaluar	Afianzar	Ilustrar
Argumentar	Examinar	Articular	Imaginar
Calcular	Explicar	Cambiar	Incentivar
Categorizar	Exponer	Combinar	Innovar
Clasificar	Expresar	Comparar	Integrar
Codificar	Formular	Componer	Interconectar
Compilar	Fundamentar	Conectar	Interpretar
Conceptuar	Generar	Contextualizar	Lograr
Concluir	Identificar	Contrastar	Modificar
Concretar	Inferir	Crear	Motivar
Considerar	Justificar	Cualificar	Operacionalizar
Cuantificar	Memorizar	Describir	Presentar
Deducir	Mostrar	Dibujar	Producir
Definir	Oponer	Dinamizar	Reformular
Demstrar	Organizar	Discriminar	Reinventar
Desarrollar	Orientar	Distinguir	Relacionar
Detallar	Plantear	Efectuar	Repensar
Diagnosticar	Probar	Ejemplificar	Replantear
Discriminar	Proponer	Enfrentar	Reproducir
Diseñar	Reconstruir	Especificar	Satisfacer
Elegir	Relatar	Examinar	Sintetizar
Enumerar	Replicar	Exponer	Situar
Escribir	Revelar	Generar	Sugerir
Establecer		Graficar	Suponer

También se debe determinar cuáles son los objetivos que se deben cumplir. Es por ello que a continuación se presentará una clasificación de los principales verbos utilizados en la redacción de objetivos (Cuadro No. 3) teniendo en cuenta qué hemisferio del cerebro se estimula al cumplirlo.

Lo ideal entonces es establecer objetivos que estimulen tanto el hemisferio derecho, como el izquierdo del cerebro, ya que estos influyen directamente en la forma en que pensarán, razonarán y aprenderán los alumnos.

De otro lado, se debe realizar una elección de las técnicas y herramientas pedagógicas adecuadas para lograr el cumplimiento de dichos objetivos.

### Desarrollo de la clase

Más allá de las apreciaciones previamente realizadas en torno a los alumnos, se debe tener en cuenta que no se trata de la generalidad y que debido a sus vivencias previas, intereses, conocimientos, entre otros; en ellos ya existe un hemisferio cerebral dominante y es importante identificarlos para así saber de qué forma encarar las clases.

A continuación se presenta un cuadro comparativo que nos acerca a cual sería el comportamiento de un estudiante, a partir de su hemisferio cerebral dominante.<sup>12</sup>

<sup>12</sup> <https://sites.google.com/site/estilosdeaprendizajeitt/home/modelo-de-los-hemisferios-cerebrales>

**Cuadro No. 4**

<b>HEMISFERIO LOGICO</b> Normalmente el izquierdo	<b>HEMISFERIO HOLÍSTICO</b> Normalmente el derecho
Visualiza símbolos abstractos (letras, números) y no tiene problemas para comprender conceptos abstractos.	Visualiza imágenes de objetos concretos pero no símbolos abstractos como letras o números.
Verbaliza sus ideas.	Piensa en imágenes, sonidos, sensaciones, pero no verbaliza esos pensamientos.
Aprende de la parte al todo y absorbe rápidamente los detalles, hechos y reglas.	Aprende del todo a la parte.
Analiza la información paso a paso.	Para entender las partes necesita partir de la imagen global.
Quiere entender los componentes uno por uno	No analiza la información, la sintetiza.
Les gustan las cosas bien organizadas y no se van por las ramas.	Es relacional, no le preocupan las partes en sí, sino saber cómo encajan y se relacionan unas partes con otras.
Necesitan orientación clara, por escrito y específica.	Aprende mejor con actividades abiertas, creativas y poco estructuradas.
Se siente incómodo con las actividades abiertas y poco estructuradas.	Les preocupa más el proceso que el resultado final.
Le preocupa el resultado final.	No les gusta comprobar los ejercicios, alcanzan el resultado final por intuición.
Le gusta comprobar los ejercicios y le parece importante no equivocarse.	Necesita imágenes, ve la película antes de leer el libro.
Quiere verificar su trabajo.	
Lee el libro antes de ir a ver la película.	

Partiendo de lo anterior, se puede afirmar no solo que todos los cerebros son diferentes sino que su atención se capta y se mantiene de forma diferente, lo que pone de manifiesto la necesidad e importancia de que los docentes observen a los alumnos y cuál es su reacción frente a los estímulos que reciben. Llegándose incluso, durante el transcurso de una clase, a necesitar replantear y/o reorganizar algunas cuestiones a fin de que el mensaje llegue a todos y no solamente a un sector de ellos.

En concordancia con lo anterior, cabe preguntarse ¿cuál es el método de enseñanza adecuado? Si se realiza una rápida verificación de los principales métodos utilizados, el resultado varía de acuerdo a qué hemisferio del cerebro se busca estimular, así:

- Hemisferio izquierdo: clase magistral, consulta de memoria, lecturas, conferencias, foros, lenguaje técnico-complejo, ejercicios con metas y objetivos claros y definidos, casos, fallos, escritos, rompecabezas, crucigramas, entre otros.
- Hemisferio derecho: Metáforas, videos, películas, imágenes, audio, sensoriales, lenguaje mundano-simple, sueños e historias, transmisión de visiones-pasiones, representaciones teatrales, entre otros.

Sin embargo, la realidad es que como podemos evidenciar todos los métodos de enseñanza son válidos, siempre y cuando estén acorde con los objetivos señalados. Ahora, si lo que se busca es una estimulación equilibrada de los dos hemisferios del cerebro, aunado al desarrollo tanto de las funciones emotivas como cognitivas; se tiene que el docente debe ser un guía que oriente su foco de atención a determinadas cuestiones recurriendo al uso de modalidades simultáneas acompañadas de un ambiente positivo y confortable, en que el alumno pueda ser partícipe activo de su proceso de aprendizaje, que hable, que diga, que haga, que deje de considerársele como un mero receptor del conocimiento y tenga acceso a nuevas formas de pensar que le permitan producir nuevo conocimiento.

### **Evaluación y auto evaluación**

Finalmente, se hace necesario realizar una verificación de los contenidos propuestos y los efectivamente abordados, de los objetivos trazados inicialmente y de aquel conocimiento

nuevo que se haya producido durante la clase; a fin de determinar la pertinencia de continuar manejando el esquema de clase utilizado o la necesidad de modificarlo, siempre con conciencia de la necesidad de renovar los procesos de enseñanza-aprendizaje y que respondan a las demandas de la sociedad.

### **Conclusiones Generales**

La condición natural del ser humano es aprender todo el tiempo, utilizando su cerebro como un todo (hemisferio derecho e izquierdo, función cognitiva y emotiva).

El proceso enseñanza-aprendizaje es un espacio para compartir saberes, construir y reconstruir conocimientos.

La planeación, la creatividad y la renovación constante de los procesos de enseñanza son el eje de práctica docente.

El docente debe planear la clase con pasión y apasionarse en la clase, ya que ello es percibido por el cerebro de los alumnos y se verá traducido en mejores resultados.

### **¿LA CLASE IDEAL ES SOLO UTOPIA O REALIDAD?**

Andrea Verónica MARTINELLI  
Procuradora, Abogada, Auxiliar Docente 2º Facultad de Derecho- UBA  
Buenos Aires- Argentina

Con el transcurso de los años hemos oído hablar acerca de las diversas metodologías de la enseñanza pero estamos seguros de que, ¿la técnica que empleamos es la que más cautiva a nuestros alumnos?

Según mi propia experiencia personal como docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, creo conveniente utilizar diferentes métodos al momento de planificar la cursada. Y, la didáctica nos ofrece muchos recursos para transmitir el conocimiento entonces ¿porque no emplearlos? y así, evitar clases monótonas que definitivamente no logran atrapar a nuestros alumnos.

Por lo cual, el presente trabajo propone abordar el empleo de otras metodologías para no llevar a cabo solamente la llamada clase magistral pues, si bien la misma puede resultar cómoda para el docente esto no significa que sea, más beneficiosa para el alumnado que muchas veces intenta transcribir textualmente lo que expresa el profesor sin lograr comprender acabadamente lo que el mismo está manifestando. Con respecto al tema, considero acertadas una frase del texto Escribir, leer y aprender en la Universidad de la Dra. Paula Carlino (2005: 151-173) "... los alumnos no son máquinas copiatoras que pueden incorporar la información recibida tal como fue transmitida. Necesitamos conocer como es transformada esta información para ayudarlos a irse acercando al punto de vista disciplinar, necesitamos continuar relevando sus comprensiones a lo largo de nuestra enseñanza puesto que, la enseñanza no es exponer un saber en forma puntual sino incrementar las ocasiones de dialogo..."



El presente trabajo intento brindar una aproximación acerca de cuál es el método de planificación curricular que más cautiva a nuestros alumnos para que a la hora de elegir el cómo llevar adelante una clase no solo optemos por la típica clase magistral. Y, mediante la elaboración del sistema de encuestas pude descubrir en forma veraz que es lo que ellos pretenden y esperan de una clase desarrollada en nuestra Facultad. Se tuvo en cuenta como parámetro a los estudiandos que están próximos a graduarse. Y, el eje de esta se basó en dos interrogantes a mi entender claves para poder apreciar que es lo que más los cautiva. En primer lugar, se les pregunto ¿cómo desarrollan los docentes las clases de las materias que están cursando? Y en segundo, ¿Qué estilo de clase les gustaría tener en el aula? Mediante estas dos preguntas puede diferenciar que es lo que quieren y que es lo que en realidad obtienen de nosotros como docentes de esta Facultad. Y, haciendo una auto-crítica puedo manifestar que, muchas veces no les brindamos lo que ellos desean sino solo lo que precisan para su futuro desarrollo profesional. En primer término debemos aprender a oírlos y a analizar en que, fallamos para que, la clase ideal no sea solo una utopía sino que, la misma pueda concretarse en la realidad. Por último y siguiendo la doctrina de algunos autores desarrolle algunos breves indicios de cómo llegar a ser un buen docente. Y, utilizando estas metodologías podría considerarse un gran inicio puesto que, cuanto más participativas y novedosas sean nuestras clases lograrán contribuir en mayor medida al desarrollo del espíritu crítico no solo en nuestros alumnos sino en futuros profesionales del derecho.

**Palabras claves:** Metodologías- Enseñanza- Didáctica- Dinámica

Con el transcurso de los años hemos oído hablar acerca de las diversas metodologías de la enseñanza pero estamos seguros de que, ¿la técnica que empleamos es la que más cautiva a nuestros alumnos?

Según mi propia experiencia personal como docente de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, creo conveniente utilizar diferentes métodos al momento de planificar la cursada. Y, la didáctica nos ofrece muchos recursos para transmitir el conocimiento entonces ¿porque no emplearlos? y así, evitar clases monótonas que definitivamente no logran atrapar a nuestros alumnos.

Por lo cual, el presente trabajo propone abordar el empleo de otras metodologías para no llevar a cabo solamente la llamada clase magistral pues, si bien la misma puede resultar cómoda para el docente esto no significa que sea, más beneficiosa para el alumnado que muchas veces intenta transcribir textualmente lo que expresa el profesor sin lograr comprender acabadamente lo que el mismo está manifestando. Con respecto al tema, considero acertadas dos frases del texto Escribir, leer y aprender en la Universidad de la Dra. Paula Carlino (2005: 151-173)“... los alumnos no son máquinas copadoras que pueden incorporar la información recibida tal como fue transmitida. Necesitamos conocer como es transformada esta información para ayudarlos a irse acercando al punto de vista disciplinar, necesitamos continuar relevando sus comprensiones a lo largo de nuestra enseñanza puesto que, la enseñanza no es exponer un saber en forma puntual sino incrementar las ocasiones de dialogo...”

Por otra parte, la Dra. Susana Campari en referencia al mismo tema expresa en su texto Enseñar derecho pensando en el Profesional del siglo XXI (2003: 185- 200) que este método: "... consigue transformar los apuntes del profesor en apuntes del alumno sin pasar por la mente de ninguno de los dos, favoreciendo la pasividad absoluta de estos últimos".

A pesar de que, la misma autora señala un punto disvalioso de dicha modalidad también encuentra puntos positivos en la misma afirmando (2003: 185- 200) que: "las clases magistrales son eficaces debido a que, aseguran un orden y una visión global de la lógica de la disciplina. Si el profesor tiene personalidad y originalidad, puede provocar con su explicación, mejor que con otros métodos, la motivación inicial del alumno". Además, agrega "...es uno de los métodos más económicos puesto que se puede preparar rápidamente y repetir indefinidamente a gran número de alumnos." Esta cuestión, se encuentra directamente relacionada con lo que dicha profesional incluye en el mismo trabajo como factores que deben ser tenidos en cuenta por el docente para lograr con éxito su labor. Y, estos son los siguientes:

- El contexto en el cual se va a desarrollar la clase.
- El grupo a quien va a dirigirse.
- Los medios con los que cuenta.
- El lugar donde se desarrollará la clase.
- El tiempo previsto.

Estos motivos son determinantes al momento de planificar la clase pero reiterando la hipótesis inicial a partir de la cual se desarrolla el presente trabajo ¿el método que utilizamos es el que más cautiva o logra atrapar a nuestros alumnos?

Consecuentemente y teniendo en cuenta estas diferentes técnicas participativas lleve a cabo una encuesta a 100 alumnos de la Facultad de Derecho de la UBA que se encuentran cursando el Ciclo Profesional Orientado. Los interrogantes consistieron en los siguientes:

- 1- ¿Cómo desarrollan los docentes las clases de las materias que están cursando?
- 2- ¿Qué estilo de clase te gustaría tener en el aula?

Con referencia a la primera pregunta, los alumnos expresaron en un 75% que los profesores dictan clases exponiendo un tema determinado. Así lo revela uno de los tantos estudiantes encuestados.

La alumna M, nombre de fantasía y para resguardar el anonimato de la encuesta expreso, "llegamos al curso; el profesor comienza a dar la clase sobre un tema determinado y a la clase siguiente lo mismo pero sobre otro tema del programa".

Por otra parte, 25% restante manifestó que los docentes realizan casos prácticos que deben ser resueltos en clase. En este sentido, el alumno C manifestó: "nosotros trabajamos con casos prácticos por que el parcial es así también. Los resolvemos en clases y después los corregimos todos juntos"

En relación al segundo de los interrogantes, acerca de cuál es el estilo que prefieren la mayoría de los estudiantes sostuvieron que les gustaría tener una clase más participativa

en las que, no solo tengan la posibilidad de aprender teoría sino que puedan acercarse a la vida profesional, es decir, pretenden poder llevar la teoría a la práctica en un estadio más temprano de la carrera.

La alumna G, explicó: “yo estoy cursando los últimos puntos del CPO. Además, me encuentro realizando la práctica profesional en el Palacio y la verdad es que, necesitamos tener esta experiencia mucho antes. Creo, que nos falta incluir más materias prácticas para no sea tan duro llegar a la práctica así, sin haber ejercitado antes algo parecido”.

La conclusión de esta breve investigación es conocer las opiniones de quienes se encuentran cursando su carrera de grado y están próximos a graduarse en nuestra Facultad. Lo cual es de suma importancia pues, nuestras clases deben estar dirigidas e interesarles a nuestros alumnos pero al mismo tiempo, cautivarlos.

Consecuentemente, quiénes mejor que ellos que han transitado casi todo el trayecto universitario para indicarnos qué prefieren y en qué fallamos.

Estos reclaman clases más participativas a pesar de que, esto implique una mayor dificultad incluso para ellos mismos. A su vez, pretenden ser tenidos en cuenta y es por esto que tenemos que detenernos a escucharlos aunque en ocasiones no lleguemos a dar en su totalidad el currículum. Y, aquí creo acertado un pasaje del texto de la Dra. Paula Carlino, Escribir, leer y aprender en la Universidad (2005: 151-173): “... al escucharlos muchas veces acepto su punto de vista porque descubro su racionalidad”. A mi criterio, cuestión más que valorable debido a que, esta docente propone desarrollar el programa de una materia X pero dejando intervenir a los estudiantes, habilitándolos a realizar modificaciones o incorporaciones al mismo. La base de su propuesta consiste en que, ellos puedan manifestar cuestiones que nunca pudieron desarrollar en la carrera las cuales, les generan interés o consideran de utilidad. A su entender, esto generaría un intercambio más fructífero constituyendo un real encuentro. En definitiva, es importante tenerlos en cuenta pues, ellos son quienes logran aportar lo que uno solo no logra observar.

Luego de haber sintetizado este novedoso método que aporta la Dra Carlino creo relevante, mencionar algunos otros modos participativos que enuncia la Dra Susana Campari en su texto “Enseñar derecho pensando en el Profesional del siglo XXI”. Estos son los siguientes:

- El método de casos
- Los casebooks

Con referencia al primero, la autora sostiene que este incluye una variedad de técnicas de enseñanza, cuyo origen es precisamente el estudio de las sentencias judiciales, que se acompañan con casos hipotéticos que se entregan regularmente a los alumnos. Se toma un examen final que es a libro abierto y sobre un caso hipotético. Este sistema se utiliza sobre todo en primer año de la carrera y en los años sucesivos se usan otros tales como, la simulación de roles, trabajos de campo, etc.

El sistema consiste específicamente en exponer los hechos del caso y luego, proponer al alumno un proceso de análisis que responda a las siguientes siglas: IRAC.

I de Issue, cuya traducción al castellano significa asunto. Es decir, la cuestión planteada en el caso. Consiste en lograr descifrar que pregunta se haría el juez frente a los hechos para lograr resolver el caso.

R de Rule, palabra proveniente de origen anglosajón y la misma quiere decir regla de derecho. El alumno en este punto debe hallar cual es la regla de derecho aplicable a la cuestión planteada.

A proveniente de Analysis. En este ítem se procede a analizar la regla del derecho que surge frente a los hechos y otras fuentes del derecho.

C procedente de la palabra conclusión. El estudiante debe ser capaz de obtener una conclusión por sí mismo que puede extraerla de las pautas precedentes, de sus propios puntos de vista, de la similitud con otro caso que analizó o alguna breve síntesis del contenido del fallo.

Según la misma autora, en el supuesto de utilizar este recurso didáctico es conveniente emplear un libro que posea diferentes casos pero es recomendable renovarlo porque tanto los docentes como los alumnos corren el riesgo de perder creatividad y motivación con la repetición de lo ya visto y analizado.

Por otra parte, podría dejarse de lado situaciones nuevas que el derecho introduce. No debemos olvidar que es una ciencia dinámica y como tal, debe adaptarse continuamente a la realidad social pues de lo contrario perdería toda razón de ser como así también, sus profesionales. Por eso la responsabilidad y el desafío que tiene la docencia imagínense un profesional que educa erróneamente a sus educandos. Cabe agregar, tal como mencione en mi trabajo la relevancia de la didáctica a la hora de enseñar presentado en las Jornadas de Enseñanza del Derecho 2014 realizadas en esta Casa de Estudios: tenemos la ardua pero bella tarea de educar; deformar futuros buenos profesionales. Y, aquí considero sumamente acertada una frase de la Dra. Susana Campari (2003: 185- 200): “El desafío para este siglo es trabajar en las cátedras con la conciencia de la responsabilidad de formar profesionales para un mundo complejo con exigencias crecientes pero con mayor compromiso social, fortaleciendo el principio de que la formación es un proceso con etapas de las cuales sola la primera es la obtención del título el que se deberá validar con capacitación continua”.

Recapitulando nuevamente, acerca del método de casos y más precisamente a sus puntos de conflicto, el Lic. José Luis Tesoro afirma que (1992: ) : “las mayores interferencias para la concreción de las posibilidades de la técnica de casos de estudio parecen radicar en los siguientes factores asociados a las sucesivas fases de su utilización”. Entre estos menciona los siguientes:

- Ambigüedad en los objetivos del programa de formación, de los contenidos curriculares y de la aplicación de la técnica.
- Selección acrítica de casos.
- Insuficiente atención o inadecuado control sobre el trabajo individual de los cursantes.
- Insuficientes atención o inadecuado control sobre el trabajo grupal y plenario de los cursantes.

- Insuficiente disciplina analítica en el trabajo grupal y plenario.
- Insuficiente evaluación de los resultados y las conclusiones del estudio de casos.
- Insuficiente aprovechamiento conceptual de la experiencia emergente del estudio de casos, entre otros.

Con respecto al segundo de los ítems que quedan por desarrollar, es decir, la utilización de los casebooks. Estos son el conjunto de casos sistemáticamente ordenados siguiendo lo que generalmente se conoce como subject matter o tópico.

El Dr. Julio Cueto Rúa entiende que, no es conveniente trabajar con casebooks que remitan exclusivamente a leading cases ya que, esto significaría reducir la actividad de los alumnos a descripciones de los hechos de casos que serían meras repeticiones o sea, simples transcripciones de las sentencias. El mismo autor agrega que, algunos alumnos no saben distinguir con corrección los hechos relevantes de los que no lo son. Otro punto importante es la falta de adecuada comprensión del razonamiento judicial. Por este motivo, no solo hay que incorporar leading cases en los casebooks sino también, malos casos. A su vez, sentencias que traducen criterios aislados o minoritarios para estimular el espíritu crítico.

No se puede dejar de mencionar las dificultades o riesgos de esta metodología pues, no hay técnicas perfectas porque todas poseen sus pro y sus contras tal como, explica la Dra. Susana Campari en su artículo Enseñar derecho pensando en el Profesional del siglo XXI (2003: 185- 200): “no existen metodologías enemigas, todas pueden ser la mejor opción de acuerdo al contenido docentes y alumnos, lo importante es poder distinguir con cuál de ellas se obtendrán más y mejores resultados”

Por lo cual, pueden utilizarse un sinnúmero de métodos participativos. Entre algunos otros ejemplos se encuentran:

- Análisis de fallos
- Ejercicios de simulación
- Implementación de videos
- Asunción de roles con trabajo grupal o individual
- Trabajos de investigación con defensa oral
- Casos problema o casos decisión
- Casos evaluación
- Actividad en plenario con consignas previas
- Preparación de dossier

En caso de optar por la aplicación de alguno de estos modos es importante preparar previamente con la cátedra los objetivos didácticos; las consignas de trabajo; preguntas críticas y sistemas de evaluación.

Según Michael Reisman en el diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva y relevante en el siglo XXI (1999: 104-128): “sin mentes preparadas para el debate, la creación, la resolución de problemas no podremos ver la realidad ni tampoco atisbar sus problemas y sus soluciones.” Pero un buen profesional se forma de la mano de un buen docente pero ¿qué es lo que define al mismo?; ¿cómo puede uno saber si es un buen docente? La Dra. Carlino intento hacer una descripción de los

caracteres que deben reunir los mismos y señala (2005: 151-173): “El buen docente es el que, continúa aprendiendo no solo sobre los temas que enseña sino sobre la propia forma de enseñar. En ambos casos precisa leer bibliografía, intercambiar con sus compañeros docentes, indagar en la práctica y escribir. Escribir en su doble función: para pensar, clasificar ideas, revisar lo hecho y escribir para comunicar a otros el resultado de este proceso de reflexión y así, someterlo a discusión crítica”.

Por otra parte, Donald Finkel afirma que (2008: 33-45), “la buena docencia es crear aquellas circunstancias que conducen al aprendizaje relevante en terceras personas”. A continuación, expresa que: “aprender es el objetivo, y enseñar es un medio para alcanzar ese fin. Los docentes nunca deben olvidar ese objetivo cuando idean formas de dar clase”

Según la Dra. Silvia Caram: “El profesor debe desarrollar un repertorio de acciones articuladas en función de los propósitos educativos, del contenido de la enseñanza y del contexto y situación particular, que para el profesor representan decisiones didácticas orientadas al aprendizaje de los alumnos en las que los procedimientos y recursos cobran sentido en la secuencia de acciones (estrategias de enseñanza).”<sup>13</sup>

La misma autora sostiene que, las estrategias de enseñanza como consecuencia didáctica deben reconocer:

- Actividades iniciales o de apertura, dirigidas a introducir un tema o problema, recuperando el conocimiento previo, provocando preguntas o hipótesis de trabajo, y organizando el material y las tareas.
- Actividades de desarrollo, como consecuencia gradual del análisis del tema o problema y sus correspondientes síntesis progresivas.
- Actividades de integración o cierre, que permitan la elaboración de conclusiones.

Asimismo, “la buena enseñanza es aquella que promueve el desarrollo personal, profesional y social de los sujetos, así como la autonomía de pensamiento y acción. La enseñanza debe estimular el compromiso y la responsabilidad ética hacia la tarea y la capacidad de aprendizaje permanente. Los docentes debemos ser orientadores, guías, acompañantes y facilitadores de manera tal que logremos promover el aprendizaje de sus alumnos. Debemos crear un clima de comunicación e intercambio, para estimular y motivar a sus alumnos.”<sup>14</sup>

Según Gary Fenstermacher: “El profesor exhibe un determinado estilo. Este estilo, también forma parte del contenido. Así como un estilo puede afectar el desarrollo moral de los

---

<sup>13</sup>Caram, Silvia, “¿En qué consiste la buena enseñanza? y ¿el aprendizaje significativo?”, Revista sobre las XVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación, año 2008, número 9, Buenos Aires, págs. 97- 99.

<sup>14</sup>Ibídem, pág. 7

estudiantes, también transmite al alumno la naturaleza de la disciplina que está estudiando. El estilo del profesor es ejemplo”<sup>15</sup>

Según K. Zeichner: “El docente debe practicar la reflexión en la acción, sobre la acción y para la acción, e interactuar con sus colegas”<sup>16</sup>.

Según D. Schön, “el docente debe enseñar el arte profesional a través de la reflexión. El docente además debe seleccionar y organizar el contenido de la enseñanza y facilitar su comprensión y apropiación por parte de los alumnos”<sup>17</sup>.

Según Perkins y Blythe, “los docentes deben elaborar proyectos de enseñanza para la comprensión, y establecen un marco con cuatro puntos clave a especificar: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión, valoración diagnóstica continua.”<sup>18</sup>

Consecuentemente y teniendo en consideración todo lo planteado hasta el momento la conclusión a la que arribo es la siguiente: el presente trabajo intentó brindar una aproximación acerca de cuál es el método que más cautiva a nuestros alumnos para que a la hora de elegir el cómo llevar adelante una clase no sólo optemos por la típica clase magistral. Y, mediante la elaboración del sistema de encuestas pude descubrir en forma veraz qué es lo que ellos pretenden y esperan de una clase desarrollada en nuestra Facultad. Se tuvo en cuenta como parámetro a los estudiantes que están próximos a graduarse. Y, el eje de ésta se basó en dos interrogantes a mi entender claves para poder apreciar qué es lo que más los cautiva. En primer lugar, se les pregunto ¿cómo desarrollan los docentes las clases de las materias que están cursando? Y en segundo, ¿Qué estilo de clase les gustaría tener en el aula? Mediante estas dos preguntas puede diferenciar qué es lo que quieren y qué es lo que en realidad obtienen de nosotros como docentes de esta Facultad.

En primer término debemos aprender a oírlos y a analizar en que, fallamos para que, la clase ideal no sea sólo una utopía sino que, la misma pueda concretarse en la realidad. Por último y siguiendo la doctrina de algunos autores desarrollé algunos breves indicios de cómo llegar a ser un buen docente. Y, utilizando estas metodologías podría considerarse un gran inicio puesto que, cuanto más participativas y novedosas sean nuestras clases lograrán contribuir en mayor medida al desarrollo del espíritu crítico no sólo en nuestros alumnos sino en futuros profesionales del derecho.

---

<sup>15</sup>Fenstermacher, Gary D, Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, La investigación de la enseñanza : enfoques, teorías y métodos, Edit. Paidós, Barcelona, año 1989, págs. 150- 180.

<sup>16</sup>Kenneth M. Zeichner, El maestro como profesional reflexivo, en Cuadernos de Pedagogía, núm. 220, monográfico "El profesorado", Barcelona, año 1993, págs. 44-49.

<sup>17</sup>Schon, Donald A, La formación de los profesionales reflexivos, Editorial Paidós, Barcelona, año 1992, capítulo I y II.

<sup>18</sup>Perkins David, y Blythe Tina T., Putting Understanding up-front, Educational Leadership, año 1994 volumen 51, número 5, págs 4-7.

## Bibliografía

Campari, Susana, "Enseñar Derecho Pensando en el Profesional del Siglo XXI", *Academia. Revista sobre enseñanza del derecho*, año 2003, número 5, Buenos Aires, págs. 185-200.

Caram, Silvia, "¿En qué consiste la buena enseñanza? y ¿el aprendizaje significativo?", *Revista sobre las XVI Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación*, año 2008, número 9, Buenos Aires, págs. 97- 99.

Carlino, Paula, "Escribir, leer y aprender en la universidad .Una introducción a la alfabetización académica", año 2005, volumen 5, número 3, Buenos Aires, págs. 151- 173.

Fenstermacher, Gary D, "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza", *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos*, Edit. Paidós, Barcelona, año 1989, págs. 150- 180.

Finkel, Don, "Dar clase con la boca cerrada", Edit. Publicacions de la Universitat de València, Valencia, año 2008, págs. 33- 45.

Kenneth M. Zeichner, "El maestro como profesional reflexivo", en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 220, monográfico "El profesorado", Barcelona, diciembre 1993, págs. 44-49.

Perkins, D. y Blythe , T., "Putting Understanding up-front", *Educational Leadership*, año 1994, volumen 51, número 5, págs 4- 7.

Reisman, Michael., "el diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva y relevante en el siglo XXI", en Bohmer (comp), *la enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Gedisa, Barcelona, 1999.

Schon, Donald A, "La formación de los profesionales reflexivos", Editorial Paidós, Barcelona, 1992.

Tesoro, José Luis., "Pautas para la utilización y elaboración de casos de estudio para actividades de formación en gerencia pública", *Red Iberoamericana de Instituciones de Formación e Investigación en Gerencia Pública*, Caracas, Septiembre de 1992.



## PROCESO DE LECTURA EN EL ALUMNO NATIVO DIGITAL

Andrea Isabel FRANCONI

Auxiliar de Segunda Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires

El Proceso de Lectura en el marco de la Era Digital, también llamado “e-reading,” es un desafío insoslayable en la educación de estos tiempos en los que los avances tecnológicos implican el acceso a la información a través de las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación). Efectivamente, es necesario replantearse las posibilidades que ofrece el texto digital, así como, cuáles son las demandas que ese tipo de textos imponen al alumno y a partir de ese punto desarrollar nuevas habilidades imprescindibles para ese tipo de lectura y su adecuada comprensión.

La lectura deja de ser lineal y los procesos de pensamiento que se ven involucrados requieren diferentes estrategias para la comprensión del texto. Por lo tanto, el reto está en activar políticas educativas que fortalezcan la formación de alumnos lectores, mediante acciones que permitan el desarrollo de habilidades que abarquen el fomento de la concentración, el discernimiento en la selección de la información y la aplicación de conocimientos inter y multidisciplinares.

**Palabras clave:** proceso lectura alumno nativo digital

*“El verbo leer, como el verbo amar y el verbo soñar, no soporta el modo imperativo’.  
Jorge Luis Borges*

### INTRODUCCIÓN

El Proceso de Lectura en el marco de la Era Digital, también llamado “e-reading,” es un desafío insoslayable en la educación de estos tiempos en los que los avances tecnológicos implican el acceso a la información a través de las TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación). Efectivamente, es necesario replantearse las posibilidades que ofrece el texto digital, así como, cuáles son las demandas que ese tipo de textos imponen al alumno y a partir de ese punto desarrollar nuevas habilidades imprescindibles para ese tipo de lectura y su adecuada comprensión.

La lectura deja de ser lineal y los procesos de pensamiento que se ven involucrados requieren diferentes estrategias para la comprensión del texto. Por lo tanto, el reto está en activar políticas educativas que fortalezcan la formación de alumnos lectores, mediante acciones que permitan el desarrollo de habilidades que abarquen el fomento de la concentración, el discernimiento en la selección de la información y la aplicación de conocimientos inter y multidisciplinares.

### DESARROLLO

#### 1. El alumno Nativo Digital. ¿Quién es?

Se denomina Nativo Digital u Homo Sapiens Digital a todo a todos aquellos nacidos durante las décadas del 80 y 90, es decir cuando ya existía la Tecnología Digital

Los millones de internautas que han visto el video “A magazine is an iPad that doesn't work”<sup>19</sup>, han sido testigos de cómo una pequeña niña de un año se sorprende cuando se da cuenta de que las revistas no responden a sus pequeños deditos de la misma forma que un iPad: las imágenes no se agrandan, no hay ventanas que se abran y se cierren, no hay luz, en fin, no funciona. Aunque la pequeña aún no sabe leer, es innegable el efecto que el dispositivo digital, en este caso el iPad, ha causado en su noción de lo que una revista debería ofrecer.

Jabr<sup>20</sup> explica que aquellos que han comenzado a usar la tecnología digital desde su más tierna infancia, rodeados no solo por libros y revistas de papel sino también por teléfonos inteligentes, Kindles e iPads, tienen otras expectativas sobre las funcionalidades de estos soportes más tradicionales.

## **2. Principales Características de los Nativo Digitales**

- 2.1. Tecnófila: Es decir sienten atracción por todo lo relacionado con la tecnología.
- 2.2. Absorben rápidamente información multimedia, imágenes y videos.
- 2.3. Multitarea, afrontan canales de comunicación simultánea, prefiriendo formatos gráficos a los textuales.
- 2.4. Tienden a procesar información en forma no Lineal.
- 2.5. Deseo por velocidad e incapacidad para tolerar un ritmo lento en su entorno.
- 2.6. Funcionan mejor trabajando en Red y prefieren los juegos al trabajo serio.

## **3. Las TICs y su impacto sobre la Educación**

La comunicación escrita constituye uno de los logros culturales que más ha contribuido al progreso de la humanidad. La escritura ha prevalecido como el medio más eficaz para desarrollar, conservar y difundir el conocimiento. En este sentido, es imprescindible considerar el desarrollo de las habilidades de la expresión escrita, como uno de los aspectos fundamentales de la educación.

A través de la lengua, el alumno no sólo construye sus ideas, sino también los conocimientos acumulados a lo largo de toda su vida. Por consiguiente, leer y escribir, más allá de destrezas o competencias necesarias para el aprendizaje de las asignaturas del currículo escolar, constituye una práctica social que permite al estudiante establecer relaciones de comunicación entre los seres humanos y acceder a la cultura, como parte inherente de la formación de su personalidad.

Con la llegada del siglo XXI y el afianzamiento de la era digital, se diversifican las estrategias de lectura y con ello las vías para llegar al texto escrito. Su evidente impacto en la educación de los seres humanos ha conminado el interés de los especialistas por descubrir cuál es el estado en nuestra joven generación.

---

<sup>19</sup> Youtube, 2011, Camila Perez, URI:<https://www.youtube.com/watch?v=l4uCO0aJcwY>

<sup>20</sup> Jabr, F., 2014, “Por qué el cerebro prefiere el papel?”. *Investigación y Ciencia*, núm. 449, pp 82-87, disponible en [ScientificAmerican.com](http://ScientificAmerican.com).

Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han cambiado la naturaleza de la alfabetización, y que concebir los procesos de lectura y escritura exclusivamente alrededor del texto tradicional (libro impreso), pone en desventaja a los estudiantes frente a los requerimientos actuales y futuros del mundo laboral y social<sup>21</sup>.

#### 4. Comprensión Lectora:

Leer es una actividad compleja implica 1) decodificar una serie de señales y símbolos abstractos y extraer el significado del texto y 2) integrar el resto de los conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información<sup>22</sup>.

4.1.1. Tradicionalmente: La construcción del significado que comporta un texto lineal y fijo. En el proceso de comprensión, la deducción adquiere una gran importancia, pues ella actúa como soporte del proceso de inferencias e hipótesis, muy condicionada por lo que previamente conoce el lector y por cómo actualice o active esos conocimientos previos durante el proceso de lectura<sup>23</sup>.

Un ejercicio de lecto comprensión tradicional es el denominado Test Cloze. Este consiste en un procedimiento para el desarrollo y la evaluación de la comprensión la evaluación de la comprensión lectora. Esta forma de evaluación consiste, esencialmente, en presentar al alumno un texto en el que se han omitido palabras para que lo complete. Una forma clásica de preparar una prueba *cloze* es eliminar en un texto una de cada 5 palabras (20% de la información) y sustituirlas por líneas de igual longitud. Se da un punto al lector por cada palabra acertada.

4.1.2. Internet: La comprensión de un texto por internet abarca un concepto más amplio.

Se requieren nuevas destrezas y estrategias. Algunas de las restricciones y demandas acerca del procesamiento de información no lineal según Roger Acuña<sup>24</sup> son:

Restricciones	Demandas
Restricciones en la interfaz	Lectura en pantalla o monitor de ordenador
Restricciones en la progresión	Exigencias de la navegación
Restricciones en la coherencia estructural	Reconstrucción macroestructura global

<sup>21</sup> Hinson, Bess, 2000, "New directions in Reading Instruction", International Reading Association, Orlando, Florida, Estados Unidos.

<sup>22</sup> Montaña Calcines, Juan.R., 2010, "Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza- aprendizaje de la comprensión lectora" en Renovando la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española y la literatura, La Habana: Ed. Pueblo y Educación.

<sup>23</sup> Ident. Nota al pie 4.

<sup>24</sup> Roger Acuña, 2015, "La lectura digital: requerimientos cognitivos y ayudas para la comprensión", URI: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4214/1/ve14.336.pdf>, Virtual Educa.

Ausencia de marcadores superestructurales	Manejo de herramientas para la navegación
Habilidades y estrategias de lectura	Recursos cognitivos y metacognitivos

La manera en la que se representa el texto digital amplía las posibilidades interactivas, pero además la presentación de la información es muy variada. Como bien menciona Acuña<sup>25</sup>, el usuario debe estar habituado al nuevo entorno para ir construyendo su propio texto conforme va leyendo e integrarlo de una manera coherente. Partiendo de esta premisa las habilidades básicas a desarrollar para la lectura digital a continuación:

- Perfeccionamiento de la lectura en texto impreso.
- Desarrollar conocimientos avanzados en computación.
- Conocimientos y habilidades para usar y navegar con motores de búsqueda (Google, Yahoo, etc.).
- Interactuar con formatos de textos nuevos (libro electrónico, hipertextos, etc.).
- Habilidades para manipular innumerables bases de datos y capacidades para buscar, ubicar y establecer, conexiones entre recursos desde diversas perspectivas.
- Facultades de investigación a través de palabras claves, como para realizar descubrimientos por accidente (Serendipia).
- Capacidades de exploración, asociación, interpretación, valoración, fragmentación, reordenación y edición de información, combinando signos, símbolos, imágenes, palabras y sonidos.
- Desarrollo de nuevos procesos de pensamiento y ampliación de conocimientos inter y multidisciplinares.
- Destreza para leer entre líneas, codificar y seleccionar información y juzgar su autenticidad.
- Conocimiento y comprensión de lenguas extranjeras (principalmente el inglés).

## 5. Prueba Pisa 2009 sobre Lectura Digital

Ahora bien, durante el 2009 se realizó la prueba PISA, que midió por primera vez las habilidades y capacidades de los alumnos en torno a la lectura digital. La llamada prueba ERA (Electronic Reading Assessment) fue aplicada a 19 países: Australia, Austria, Bélgica, Chile, Colombia, Corea del Sur, Dinamarca, España, Francia, Hungría, Hong-Kong China, Irlanda, Islandia, Japón, Macao China, Noruega, Nueva Zelanda, Polonia y Suecia. Todos ellos, excepto Colombia y Francia, participaron también en el cuestionario sobre el uso del ordenador y las TIC.

Este importante estudio dejó ver las principales habilidades requeridas para este nuevo tipo de lectura, entre ellas la selección y evaluación de la información de manera expresa, debido al gran volumen de información que se encuentra en Internet. Por otra parte, el tema de la navegación, fue esencial en este estudio, ya que el proceso de lectura digital no podría llevarse a cabo si el lector no supiera recorrer y moverse a través del texto, los puntos relevantes al respecto son:

---

<sup>25</sup> Ident. Nota 3.

- Una buena comprensión lectora de textos electrónicos requiere una navegación efectiva, es decir, elaborar rutas a través de las páginas con información relevante para la tarea que se demanda.
- Cuando no se requiere navegación, los buenos lectores tienden a no distraerse con páginas irrelevantes.
- Cuando es necesario comparar información de distintas páginas y la navegación se torna más compleja, los buenos lectores suelen hacer varias visitas a la misma página, e ignoran las páginas irrelevantes.
- Los mejores lectores saben controlar el tiempo disponible.
- La exploración mínima de páginas, antes de decidir si la información contenida es o no relevante, suele corresponderse con una lectura ineficaz.
- Los buenos lectores empiezan la tarea con una ruta de navegación eficaz.
- Aunque las tareas aquí presentadas tienen muy limitado el campo de navegación, a muchos alumnos les resulta muy difícil seguir una ruta útil y “se pierden” en la información de que disponen. Este resultado implica que, al contrario de lo que muchas veces se asume, muchos “nativos digitales” no saben manejarse con soltura en el entorno digital, y es una necesidad que se debería ayudar a adquirir en el medio escolar.
- Antes de embarcarse en una ruta concreta, los alumnos deben saber por qué están leyendo lo que leen, y qué es lo que están buscando; deben entender que a veces es necesario consultar más de una vez la misma página; necesitan, pues, discriminar y ejercer un pensamiento crítico.

Por tanto, la alfabetización en el medio digital, debe empezar como la tradicional, es decir, aprender o mejor dicho re aprender a leer, volver a los inicios y de esta manera disminuir la llamada brecha digital, para lo cual PISA propone que los educadores deben: 1) Entender la naturaleza de la lectura digital, 2) Conocer las habilidades de sus estudiantes, 3) Reclamar un mejor acceso a la tecnología para estudiantes y profesores, 4) Promover el uso frecuente y efectivo de la tecnología en las instituciones educativas.

## **6. El desafío de la Lecto Comprensión en el alumno Nativo Digital**

Hoy día es fundamental para el acceso y oportunidades en esta sociedad de la información y así como en su momento saber leer y escribir de la manera tradicional permitía mejores oportunidades, lo mismo ocurre en el siglo XXI con la alfabetización digital. El mundo de la lectura como sistema complejo involucra diversos actores, sigue siendo fundamental alfabetizar a los lectores en estos nuevos contextos.

El reto está en activar políticas educativas que fortalezcan la formación de lectores, acciones que permitan el desarrollo de habilidades lectoras requeridas en esta era digital, tales como las esbozadas previamente: saber buscar la información apropiada; entender los resultados que arroja un motor de búsqueda; hacer las inferencias correctas sobre la información que se puede encontrar en un hipervínculo; entender cómo los autores configuran y organizan la información en una página web; coordinar y sintetizar grandes cantidades de información proveniente de múltiples fuentes y presentada en diversos medios y formatos; determinar qué contenidos merecen atención y cuáles deben ignorarse, comprender imágenes, iconos, sonidos y videos, intertextualidad, seleccionar, relacionar y organizar información de múltiples fuentes. Todos estos requisitos esenciales para una correcta comprensión lectora en la era del texto digital y el uso de las tecnologías de la

información y la comunicación del Siglo XXI, que sin lugar a dudas deben de ser tomados en consideración por los educadores a fin alcanzar de forma acabada la meta propuesta, léase, el efectivo aprendizaje de los alumnos ante los desafíos de la era actual.

## CONCLUSIÓN

Las fronteras de la lectura en estos tiempos han extendido su reinado. El libro de papel comparte su espacio con nuevos formatos digitales en constante desarrollo, entre ellos encontramos: los sitios web, el correo electrónico, los libros y revistas digitalizadas; blogs, chats y sitios interactivos.

Esta proliferación de recursos informáticos, que cada vez se hacen socialmente más accesibles, conviven con los lenguajes tradicionales en el flujo y reflujo de información. La sociedad se informatiza y la documentación se digitaliza<sup>26</sup>.

Si bien es verdad que leer en formato digital, no distingue en forma principal a la literatura, sí propone al alumno nuevas estrategias de lectura. La creación del hipertexto y el hipervínculo rompe la linealidad de la lectura tradicional, en formato papel, para abrir paso hacia las lecturas en paralelo e interactivas. Desconocer esta realidad implica no reconocer los derechos que tienen las nuevas generaciones a partir de las exigencias sociales y culturales que les imponen el medio en el que están creciendo y desarrollándose; implica desconocer el contexto en el que está desarrollándose la lectura.

Desde esta nueva mirada, para formar alumnos lectores es imprescindible aprovechar las potencialidades que innegablemente tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación, para propiciar el aprendizaje acabado de los estudiantes y reducir la brecha de la desigualdad entre los sujetos que aprenden, en una sociedad que avanza de manera sostenida hacia la informatización. La propia dialéctica del desarrollo muestra que es necesario transformarse y transitar hacia estadios cualitativamente superiores, aunque ello implique hacer dejación de viejos paradigmas.

Romper con los designios de la enseñanza tradicional y crear estrategias que impliquen la comprensión de textos en formato papel y en formato digital; abrir el mosaico de posibilidades de lectura; propiciar un acercamiento al texto escrito desde posturas reflexivas, son exigencias inherentes al Sistema Educativo actual, que posibilitarán la formación de alumnos en y para estos tiempos.

*“La educación ha de ir donde va la vida. La educación ha de dar los medios de resolver los problemas que la vida ha de presentar”* (Dra. Aileen Díaz Bernal, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba)

## BILIOGRAFIA

- Coiro, J., 2003, “Comprensión de lectura en internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias”. Eduteka ([www.eduteka.org](http://www.eduteka.org)).

---

<sup>26</sup> López Díaz. José. A., 2010, “Ni Analógicos Ni Digitales: simplemente lectores”, en Tabloide de lectura y comprensión, La Habana.

- Gutiérrez V. A., 2005, "La lectura: una capacidad imprescindible de los ciudadanos del siglo XXI. Anales de documentación". Disponible en: <http://eprints.rclis.org/12054/1/ad0806.pdf>.
- Gutiérrez V. A., 2006, "E-reading, la nueva revolución de la lectura: del texto impreso al ciber-texto. Revista Digital Universitaria". Disponible en: [http://www.revista.unam.mx/vol.7/num5/art42/may\\_art42.pdf](http://www.revista.unam.mx/vol.7/num5/art42/may_art42.pdf), 2006.
- Hinson, Bess, 2000, "New directions in Reading Instruction", International Reading Association, Orlando, Florida, Estados Unidos.
- Jabr, F., 2014, "Por qué el cerebro prefiere el papel". Investigación y Ciencia, núm. 449, disponible en ScientificAmerican.com.
- López Díaz. José. A., 2010, "Ni Analógicos Ni Digitales: simplemente lectores", en Tabloide de lectura y comprensión, La Habana.
- Montaña Calcines, Juan.R., 2010, "Hacia un enfoque integral e interdisciplinario en la enseñanza- aprendizaje de la comprensión lectora", La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- PISA 2009: nuevos desafíos en habilidades de lectura para el siglo XXI. OECD, 2009. Disponible en: [http://www.santillana.com.co/websantillana/wp-content/uploads/2013/02/007\\_Pissa\\_20091.pdf](http://www.santillana.com.co/websantillana/wp-content/uploads/2013/02/007_Pissa_20091.pdf)
- Roger Acuña, 2015, "La lectura digital: requerimientos cognitivos y ayudas para la comprensión", URI: <http://repositorial.cuaed.unam.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/4214/1/ve14.336.pdf>, Virtual Educa.
- Youtube, Camila Perez, URI: <https://www.youtube.com/watch?v=I4uCO0aJcwY>; 2011.

## **ENSEÑAR CIENCIAS JURÍDICAS VS. ENSEÑAR CONVIVENCIA: REFLEXIONES EN TORNO A ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA QUE FAVORECEN LA SUPERACIÓN DE UNA FALSA DICOTOMÍA**

Carla Nadia SECCO

Jefa de trabajos prácticos de la Cátedra Didáctica General, del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires.

El presente trabajo reúne un conjunto de reflexiones en torno a las estrategias de enseñanza propuestas en la asignatura Didáctica General, en el profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires, que buscan favorecer la superación de la falsa dicotomía que se presenta en los estudiantes al momento de pensar la enseñanza de las Ciencias Jurídicas y la enseñanza de la convivencia en la escuela.

En nuestra experiencia como equipo de cátedra observamos que si bien los futuros profesores reconocen la importancia de enseñar a convivir, en algún momento del proceso formativo se formulan ciertas tensiones respecto a la tarea de enseñar contenidos específicos prescriptos en el currículum y enseñar competencias psicosociales que favorezcan la convivencia. Estas tensiones conducen en algunos casos al desarrollo de una mirada dicotómica respecto a la enseñanza de ambos contenidos.

Con la intencionalidad de reflexionar acerca del modo en que nos proponemos poner en cuestionamiento y superar las dificultades planteadas, compartiré algunas de las estrategias de enseñanza de las cuáles nos servimos para alcanzar dicho propósito.

En primer lugar, enunciaré la postura teórica desde la cual comprendemos la enseñanza de la convivencia en la escuela, y las razones por las cuáles consideramos es una tarea que convoca especialmente a los profesores en Ciencias Jurídicas.

En segundo lugar, presentaré nuestra propuesta de trabajo atendiendo a algunas de las estrategias utilizadas para mediar en la construcción de aprendizaje respecto a la enseñanza de la convivencia en la escuela, y a las principales dificultades que dicha tarea les presenta a los estudiantes.

Finalmente, analizaré algunas producciones realizadas por los alumnos, que permiten identificar el modo en que las estrategias de enseñanza propuestas han promovido procesos de aprendizaje que han permitido a los futuros profesores en Ciencias Jurídicas pensar sus propuestas de enseñanza; considerando los contenidos específicos de las ciencias jurídicas y los contenidos que refieren a la enseñanza de la convivencia de manera integrada.

**Palabras claves:** Enseñanza de las Ciencias Jurídicas - Enseñanza de la convivencia - Convivencia escolar - Estrategias.

### **Ponencia**

#### **1. Introducción.**

Como miembro del equipo de la Cátedra de Didáctica General del profesorado en Ciencias Jurídicas de la Universidad de Buenos Aires, observo con preocupación que si bien los futuros docentes, reconocen la importancia de enseñar a convivir en la escuela; en algún



momento del proceso formativo manifiestan sentir cierta tensión respecto a la tarea de enseñar contenidos específicos del campo disciplinar al cuál pertenecen, y enseñar competencias psicosociales que favorezcan la buena convivencia. En algunos casos estas tensiones conducen al desarrollo de una mirada dicotómica respecto a la enseñanza de ambos contenidos.

Frente a esta problemática, me propongo reflexionar en torno a algunas de las estrategias de enseñanza que utilizamos con el propósito de favorecer la superación de este obstáculo; permitiendo a los futuros profesores pensar sus propuestas de enseñanza considerando los contenidos específicos de las ciencias jurídicas y los contenidos que refieren a la enseñanza de la convivencia de manera integrada.

Con dicho propósito presentaré en primer lugar un encuadre teórico de las cuestiones en discusión; luego expondré la propuesta de trabajo de la cátedra, haciendo referencia a las estrategias de enseñanza propuestas para superar la dificultad planteada, y a las producciones realizadas por algunos estudiantes que dan cuenta de la superación de la falsa dicotomía. Finalmente a modo de cierre plantearé algunos interrogantes que nos permitan abrir la reflexión acerca de qué aportes brindamos los formadores de formadores a la posibilidad de que los futuros profesores elaboren propuestas de enseñanza que contemplen explícitamente la enseñanza de la convivencia.

## **2. Encuadre conceptual.**

### **¿De qué hablamos cuando hablamos de convivencia?**

El Diccionario de la Real Academia Española define “convivencia” como “la acción de convivir” y “convivir” como “vivir en compañía de otro u otros, cohabitar”.

Mónica Coronado (2008) explica que para construir una convivencia sana es fundamental partir de la aceptación de que el conflicto es inevitable, porque solamente cuando se enfrentan y aprovechan las tensiones y confrontaciones propias del convivir es posible instaurar procesos de construcción de una comunidad pacífica. La autora agrega que cuando hablamos de “convivencia pacífica”, no hablamos de la “paz” de los cementerios; sino que paradójicamente hablamos de la lucha por cooperar y acordar contra aquellas condiciones humanas que obstaculizan el bien común, lucha que para ser emprendida requiere del desarrollo de competencias que permitan al sujeto conservar su identidad y al mismo tiempo integrarse al tejido social construyendo vínculos interpersonales. Dichas competencias denominadas por algunos autores como competencias sociales (Coronado, 2008) o psicosociales (Mastache, 2007) son entendidas como las habilidades de comunicarse con otros de modo oral y/o escrito, de cooperar, de liderar, de trabajar en equipo tolerando la incertidumbre y la ambigüedad, de negociar en los procesos de toma de decisiones, de valorar la diversidad, entre otras; las mismas impactan de manera directa en la capacidad de los sujetos de abordar los conflictos propios del vivir en compañía de otro u otros; permitiendo el aprovechamiento de las tensiones y confrontaciones propias del convivir, para instaurar procesos de construcción de una comunidad pacífica, una buena convivencia. Por este motivo consideramos que la capacidad de los sujetos de adquirir y desarrollar estas competencia resulta fundamental cuando pensamos en el logro de una buena convivencia.

**Convivencia y Formación Ciudadana, mucho en común.**

Los futuros profesores en Ciencias Jurídicas asumen como responsabilidad ineludible el deber de formar a los jóvenes y adultos en tanto ciudadanos, pero ¿de qué hablamos cuando hablamos de formación ciudadana?, ¿Qué hay en común entre la formación ciudadana y la formación de sujetos capaces de convivir pacíficamente?

Es clásico el modelo del Británico T. H. Marshall (1949), quien entiende que la ciudadanía consiste en ser miembro de una comunidad y tener iguales derechos y obligaciones. Para Marshall la ciudadanía es un status que garantiza a todos los individuos iguales derechos y deberes, libertades y restricciones, poderes y responsabilidades.

En el marco de esta ponencia resulta relevante señalar la estrecha vinculación existente entre la noción de “convivencia” y la noción de “ciudadanía”.

*El concepto de ciudadanía está íntimamente ligado, por un lado, a la idea de derechos individuales y, por el otro, a la noción de vínculo con una comunidad particular (Kymlicka y Norman, 1997:5).*

Convivencia y Formación ciudadana son dos nociones que parecen aludir al comportamiento demandado a los sujetos en tanto integrantes de una comunidad. Ambas requieren para su ejercicio efectivo del desarrollo de las competencias psicosociales de las que hablamos anteriormente. Por lo tanto la enseñanza para la convivencia y la formación ciudadana parecieran compartir el interés por el logro de estos aprendizajes, los cuáles no pueden quedar limitados a los derechos, deberes y obligaciones. Formación ciudadana y enseñanza de la convivencia rebasan lo jurídico y lo político, para incluir lo ético, lo interpersonal, lo social, lo institucional, lo histórico. ( Roald y Mastache, 2014).

#### **Enseñar convivencia en la escuela.**

La escuela es para muchos niños y jóvenes un espacio privilegiado para el desarrollo de competencias psicosociales que favorecen la buena convivencia (Mastache, 2007; Coronado, 2008; Bleichmar, 2008). Si bien la adquisición de dichas competencias comienza con la formación de la personalidad producto de la crianza y la primera educación; su desarrollo continúa a lo largo de toda la escolarización (Mastache, 2007). Sin embargo si observamos la historia del Sistema Educativo Argentino, en la medida en que se avanza en los niveles del mismos; la enseñanza de dichos contenidos deja de ser considerada explícitamente, para aparecer de manera implícita y asistemática como parte del proceso de socialización a partir de las interacciones sociales que la vida escolar implica. Este escenario se ve modificado a partir de la sanción de la Ley 26.892 de Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas (2013); esta ley pone de relieve el deber de las escuelas y sus respectivos equipos docentes, de abordar la tarea de educar para la buena convivencia, es decir, explicita la necesidad de que la enseñanza de los contenidos vinculados a la convivencia sean planificados y supervisados de manera articulada a los contenidos escolares. En este contexto nos resulta primordial formar a los futuros profesores en Ciencias Jurídicas en competencias técnicas y psicosociales que les permitan elaborar propuestas de enseñanza que integren los contenidos específicos del campo disciplinar del que provienen y los contenidos vinculados a la enseñanza de la convivencia.

Aunque la problemática de la convivencia escolar es considerada una problemática educativa transversal, que involucra a todos los docentes y asignaturas; tal como lo he

mencionado anteriormente, sostengo que los profesores en Ciencias Jurídicas tienen una responsabilidad especial en esta tarea, teniendo en cuenta los estrechos lazos que existen entre la formación para la convivencia y la formación para la ciudadanía.

### **3. Propuesta de trabajo de Didáctica General.**

**Poner a los sujetos en acción.**

*“Para favorecer el desarrollo de capacidades psicosociales o de orden práctico, al igual que sucede con las de orden tecnológico, es necesario poner a los sujetos en situación de realizar la acción...” (Mastache, 2007: 109).*

Nuestra propuesta de trabajo se centra en la posibilidad de que los futuros profesores produzcan distintos tipos de planificaciones, pensadas como hipótesis de trabajo. La intención es permitirles posicionarse en el rol profesional que irán a desempeñar, promoviendo el desarrollo de las capacidades requeridas para el mismo, es decir, la construcción de criterios que les permitan tomar decisiones en la elaboración de una planificación, las habilidades requeridas para la gestión de una clase, entre otras. En este mismo marco proponemos a los estudiantes que ensayen la anticipación de dificultades que podrían desencadenarse en el intento de llevar adelante la propuesta planificada, avanzando en la elaboración de planes de trabajo alternativos.

Para que estas tareas de aprendizaje tengan un anclaje en la realidad, les proponemos que en pequeños grupos (de 3 a 4 integrantes) visiten una escuela y acompañen a un grupo escolar en una jornada completa, pudiendo construir a partir de esta experiencia (Larrosa, 2003) un marco al cuál referenciarse al momento de pensar los distintos componentes de una planificación.

La propuesta de trabajo en pequeño grupo, y una serie de estrategias que en ella se despliegan, les permite a los estudiantes reconocer al propio dispositivo de formación (Souto, 1999) como analizador de una propuesta de enseñanza que integra contenidos específicos del campo de la Didáctica General y al mismo tiempo permite la construcción de habilidades y actitudes que favorecen la buena convivencia en el trabajo con otros.

Si bien durante la cursada de la asignatura se solicitan tres trabajos de planificación: una programación anual, un proyecto, y la planificación de una secuencia didáctica; a los fines de esta ponencia nos centraremos en la elaboración del proyecto dado que es la planificación en la que abordamos específicamente el trabajo de articulación entre la enseñanza de los contenidos de las Ciencias Jurídicas y la enseñanza de la convivencia.

El método de proyectos otorga a los estudiantes una mayor responsabilidad de su propio aprendizaje y les permite aplicar en proyectos reales las habilidades y conocimientos que han adquirido a lo largo del curso (Tippel R. Y Lindermann H. , 2001).

**Los obstáculos para elaborar un proyecto que incluya la enseñanza de la convivencia.**

Comparto con Mónica Coronado (2008) la idea de que el convivir es uno de los objetos de enseñanza más complejos, dado que entre sus exigencias se encuentra: una comprensión de lo que es la vida social; una alineación entre lo que se dice y se hace, entre lo que se vive cotidianamente y lo que se entroniza en el discurso; y el diseño de estrategias, espacios y modalidades de trabajo que promueven el desarrollo de competencias psicosociales en toda la comunidad educativa.

En un intento de formar a los profesores en Ciencias Jurídicas para que puedan abordar esta complejidad les proponemos que elaboren un proyecto sobre convivencia en el cuál la propuesta de enseñanza integre contenidos específicos de las ciencias jurídicas que hayan incluido en sus planificaciones anuales, y contenidos para promover una buena convivencia.

Al proponer la elaboración de un proyecto sobre convivencia, si bien en un primer momento los estudiantes se muestran convencidos de la pertinencia de esta producción en el marco de su formación como futuros profesores, durante el desarrollo de la tarea algunos comienzan a manifestar cierto malestar, tensión, y hasta desacuerdo con la propuesta de incluir en la elaboración del proyecto no sólo contenidos específicos de las materias que enseñarán, sino también contenidos que promuevan el aprendizaje de competencias psicosociales que posibiliten la buena convivencia en la escuela.

A continuación cito algunos testimonios que ilustran lo mencionado anteriormente:

*“Pero al final nos piden que enseñemos convivencia, que tengamos en cuenta la enseñanza de las habilidades psicosociales, pero yo tengo que enseñar los tres poderes. Si enseño convivencia, ¿en qué momento me pongo a enseñar los tres poderes?...”*

*“ O enseñamos lo que está en el programa, o enseñamos convivencia”.*

Aquí podemos observar con claridad la tensión que aparece en los estudiantes al momento de proponerles la enseñanza de la convivencia a partir de la enseñanza de los contenidos específicos de las materias que han programado. Frente a esta dificultad desarrollamos diferentes tipos de estrategias con el propósito de superar los obstáculos que se presentan.

**Las estrategias.**

**La pregunta didáctica.**

La primer estrategia que ponemos en juego es la pregunta didáctica (Litwin, 2008), planteando algunos interrogantes que inviten al cuestionamiento, y que permitan el despliegue de otras preguntas más provocativos.

Preguntas como:

¿Qué entendemos por convivencia?

¿Qué debe enseñar la escuela secundaria?

¿Qué le compete enseñar al profesor de la asignatura que estén planificando ( Educación Cívica, Política y Ciudadanía, Derecho, etc.)?

Los ensayos de respuestas en una puesta en común permiten la apertura de discusiones que nos llevan muchas veces a debatir incluso por las finalidades de la escuela secundaria, sus propósitos y objetivos. Al mismo tiempo propiciamos el análisis y reflexión permanente de nuestras propias actuaciones en el marco de los debates; esto nos permite ver el carácter analizador del dispositivo de formación. De manera individual y colectiva vamos develando no sólo nuestras posiciones teóricas respecto al tema en discusión, sino también las habilidades que ponemos en juego al momento de debatir posiciones: la claridad en la exposición oral de las ideas que porta cada uno, la posibilidad de escuchar, la tolerancia a la diversidad de opiniones, la frustración de sostener posturas diversas a las

que sostiene la mayoría, la necesidad de argumentar para lograr hacer comprender a otros la postura que sostiene cada uno, la posibilidad de advertir que no hay respuestas únicas. Siempre reflexionando acerca de cómo promover en los estudiantes el aprendizaje de estas habilidades tan importantes para la construcción del conocimiento de las ciencias jurídicas y al mismo tiempo para el desarrollo de competencias que nos permiten ejercer plenamente nuestra ciudadanía en convivencia pacífica con otros.

Los interrogantes nos acompañan durante varias clases, e incluso permiten el despliegue de nuevas preguntas, como ser:

¿Qué hay de común entre enseñar división de poderes, contratos, sistema electoral y enseñar competencias psicosociales que favorezcan la buena convivencia?

¿Qué posibilidades hay de articular ambos contenidos provocando una ruptura en la fragmentación del contenido a enseñar en la escuela secundaria?

Ante esta situación nos proponemos avanzar con la tarea a partir de la presentación de otras estrategias que nos permitan demostrar que cuando enseñamos didáctica general también podemos estar enseñando por ejemplo la habilidad de escuchar y de brindar ayuda.

#### **Laboratorios:**

Los laboratorios de entrenamiento suponen una situación cuasi-experimental; suelen presentarse como un conjunto de ejercicios, juegos o situaciones colectivas estructuradas en las que se plantean problemas o conflictos simulados. Todas estas actividades tienen en común el carácter de juego y simulación, gracias al cual adquieren un aspecto lúdico que estimula la creatividad y también pueden introducir - a veces simultáneamente - tensión y dinamismo (Mastache, 2007).

Un laboratorio que proponemos siguiendo las líneas de trabajo de Antons (1990) es el de escuchar y brindar ayuda, para esto pedimos que se agrupen en tríos compuestos por personas que pertenezcan a diferentes grupos de trabajo. Cada uno de ellos deberá pensar un problema con el que se está encontrando en su grupo durante el proceso de elaboración del proyecto sobre convivencia. Acto seguido pedimos que se distribuyan roles dentro del trío: A planteará el problema, B escuchará el problema y lo tiene que parafrasear para que A verifique si está siendo comprendido por quien escucha, y C controlará que cada uno cumpla con su rol. Los tres integrantes del equipo pasarán por cada uno de los roles.

En un segundo momento del laboratorio, cada uno de los que escucharon deberán brindar ayuda a quien planteó la dificultad en la instancia anterior. Al finalizar el laboratorio se analiza la situación atendiendo no sólo al tipo de ayuda, o asesoramiento didáctico recibido para que avancen en sus tareas de elaboración del proyecto; sino que además se reflexiona acerca de la acción de escuchar y de brindar ayuda ¿Cuándo alguien se siente escuchado? ¿Qué condiciones habilitan una buena escucha? ¿Cuándo alguien se siente ayudado? ¿Qué características tienen las ayudas que son bien recibidas?

En esta situación demostramos como al mismo tiempo que abordamos los problemas didácticos de elaborar la planificación de un proyecto estamos abordando los rasgos de dos competencias psicosociales claves para poder convivir pacíficamente, la escucha y la capacidad de brindar ayuda. Estas competencias no sólo promueven la convivencia pacífica

en el interior de la escuela, sino también en nuestro desempeño como ciudadanos en la vida cotidiana, en nuestra integración en el tejido social.

Además trabajamos con simulaciones, análisis de casos, y otras estrategias innovadoras (Litwin, 2008) que nos permiten avanzar en el alcance de los propósitos y objetivos planteados.

### **Producciones realizadas**

A modo ilustrativo mencionaré dos de los proyectos realizados por estudiantes del profesorado que dan cuenta de la posibilidad de concretar una tarea que en principio parece colocar a los futuros docentes en una falsa dicotomía.

Por un lado tenemos un Proyecto de convivencia pensado para alumnos de un 5º año de una escuela de la Pcia. de Buenos Aires en el cual el aprendizaje de contratos y el desarrollo de las habilidades para una buena convivencia, se ponían en juego en el marco de la elección de la compañía del viaje de egresados.

Por otro lado contamos con un proyecto pensado para un 1º año de un CENS de C.A.B.A. en el que la elaboración de un programa radial, posibilitaba al mismo tiempo la construcción de un equipo de trabajo con distribución de roles, responsabilidades, procesos de toma de decisiones y negociaciones; y la elaboración de informes claros acerca de qué eran las Elecciones PASO 2015, y cuáles eran las distintas propuestas que se presentaban al escrutinio.

Las diversas actividades planteadas en la elaboración de ambos proyectos sobre convivencia dan cuenta de un trabajo de planificación y supervisión de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos propuestos en los programas oficiales y de los contenidos referidos al trabajo con la convivencia.

### **Reflexiones finales.**

En las distintas estrategias que desplegamos durante la cursada nos interesa promover experiencias que dejen huella en los futuros profesores, en términos de Perkins (2010) podríamos decir que nos proponemos generar una experiencia umbral, que desafíe a los estudiantes a pensar en propuestas de enseñanza innovadoras. Durante la cursada insistimos varias veces que no alcanza con generar propuesta en las que las habilidades psicosociales se pongan en juego, sino que el docente debe poder anticipar en su planificación los espacios de análisis y reflexión sobre lo sucedido en cada una de las experiencias promovidas. Estos espacios son los que permiten consolidar los aprendizajes y provocar cambios no sólo a nivel conceptual, sino también a nivel comportamental, y actitudinal.

Confiamos fuertemente en la capacidad creadora de los futuros profesores y trabajamos en la convicción de que cómo lo menciona Silvia Bleichmar (2008) la escuela que necesitamos debe ser un semillero de sujetos sociales capaces de construir proyectos.

### **Bibliografía**

Antons, K. (1990). *Práctica de la dinámica de grupos. Ejercicios y técnicas*. Barcelona, España: Herder.

Bleichmar, S. (2008). *Violencia social violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Coronado, M. (2008) *Competencias sociales y convivencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Diccionario de la Real Academia Española. Recuperado en [www.rae.es](http://www.rae.es)

[Kymlicka, W. y Norman, W.](#) (1997) *El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía*. Agora No 7, invierno de 1997.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia y sus lenguajes*. En Seminario Internacional “La Formación docente entre el siglo XIX y el siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Ley 26.892 de Promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas de 2013.

Litwin, E. (2011) *El oficio de enseñar*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Marshall T. H y Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*, Madrid, España: Alianza. Primera edición 1950.

Mastache, A. y Devetac, R. (2014) *El desafío de la enseñanza de la convivencia*. Ponencia en el marco del I Encuentro Internacional de Educación. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil. Argentina.

Perkins, D. (2010) *El Aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Souto, M. y otros (1999). *Grupos y Dispositivos de formación*. En: Tome 10 Colección Formación de Formadores. Noveduc. Buenos Aires. Argentina.

Tippelt, R. Y Lindemann H. (2001) *El Método de Proyectos*. El Salvador, München, Berlín. APREMAT, Unión Europea, Ministerio de Educación de El Salvador.

## CURRÍCULO OCULTO Y LA RESPONSABILIDAD DOCENTE EN EL AULA

Maite de Mendiguren

Abogada egresada de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Master en Derecho Empresario – Universidad Austral. Docente de la Materia Obligaciones Civiles y Comerciales –Cátedra Dr. Ghersi– Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Resumen: Este trabajo consiste en develar la existencia de un currículo oculto en los ámbitos educativos. Este concepto se define como todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se transmite de manera implícita mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje.

La ponencia propone visibilizar este fenómeno, y tomando conciencia de su existencia, elegir cuales valores y actitudes van a ser transmitidos en los procesos educativos de los que formamos parte y de que manera.

**Palabras clave:** Currículo oculto, transmisión implícita de valores, procesos de enseñanza y aprendizaje, ámbito áulico, responsabilidad docente.

*“Debe entenderse que todos somos educadores. Cada acto de nuestra vida tiene implicancias, a veces significativas. Procuremos entonces enseñar con el ejemplo” René Favaloro*

## I. INTRODUCCIÓN.

El presente trabajo se propone analizar en que consiste la responsabilidad que asumimos cuando aceptamos un cargo de docente universitario, no solo desde el conocimiento que entregamos como especialistas en el área en la que nos desempeñamos como tales, sino que especialmente con relación a la transmisión de valores que se promueven en las instituciones educativas de las que formamos parte. Rara vez, y salvo que estemos a cargo de un curso de ética profesional, pensamos en que estamos formando algo más que técnicos en la disciplina que impartimos.

El rol del docente en la universidad tiende a limitarse a la transmisión de conocimientos técnicos. Parece no advertirse que cuando se está frente a una clase, se establece una relación entre seres humanos que inevitablemente se influyen mutuamente.

En este sentido, y en términos generales, el rol docente se ciñe solamente a definir los conceptos que formaran parte de la asignatura que se dicta, en establecer los tiempos en que tales conceptos serán “explicados” a los alumnos -el cronograma de clases- y en determinar las fechas y el modo en que estos serán evaluados.

Sin embargo, y a pesar de que esta sea la consideración que tengamos del rol docente, la realidad nos indica otra cosa. En este sentido, es sustancial advertir que rol del docente no es neutral, que no se limita a impartir conocimientos explícitos comprendidos en los programas de estudios. La realidad nos muestra que existe una transmisión implícita de valores, concepciones y formas de comportamiento. Seamos concientes o no de ello, esto sucede de todas maneras.

Quizás, pensar en una universidad que no este siendo considerada como sujeto transformador de la sociedad sino más bien como replicador de la misma, sea una tarea que debería ser tratada en un análisis de mayor envergadura. El objetivo de este trabajo es mucho menos ambicioso. Simplemente, se intenta poner lupa sobre nuestro desempeño como docentes en el aula y esclarecer si en el desempeño de ese rol, elegimos ser agentes de los cambio o agentes de reproducción de la sociedad en la que vivimos.

## II. NOCIÓN DE CURRÍCULO OCULTO

Es necesario precisar que entendemos por currículo oculto. Existen varias definiciones de este concepto. Sin embargo, este trabajo se centra en el concepto que se refiere a la transmisión implícita de valores, actitudes, conductas, concepciones y formas de comportamiento.

En este sentido, el currículo oculto “esta constituido por todos aquellos aspectos del ambiente escolar (universitario)<sup>27</sup> que, sin ser parte del currículo oficial explicito, contribuyen de de forma implícita a aprendizajes sociales mas relevantes<sup>28</sup>. Ampliando el concepto podemos señalar que se llama curriculum “a todos aquellos conocimientos,

---

<sup>27</sup> El agregado es mío.

<sup>28</sup> SILVA de TOMAZ TADEU, “Documentos de Identidad. Una introducción a las Teorías de Currículo”, Autentica Editorial. Bello Horizonte, 2º Edición, 1999. pag. 40.



destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza<sup>29</sup>.”

Frente a los objetivos, contenidos, programas de estudio y estrategias de evaluación que se enuncian explícitamente, y que constituyen lo que conocemos como el *curriculum explicito* de las instituciones educativas, existe otro al que llamamos *oculto*.

Fue el pedagogo norteamericano Philip W. Jackson el primero en utilizar el término Curriculum Oculto, en su obra “La vida en las Aulas”, editada en 1968 por Teachers College, Columbia University, New York. Junto a él existieron variadas investigaciones entre quienes podemos destacar a Jurjo Torres, autor del libro El Curriculum Oculto, publicado en el año 1995, Catedrático de Didáctica y Organización escolar en la Universidad de A. Coruña. Sin embargo, el primero en poner de resalto este fenómeno fue uno de los filósofos más importantes de la primera mitad del siglo XX, John Dewey, en tanto fue quien desarrolló una filosofía que abogaba por la unidad entre la teoría y la práctica.

No resulta sencillo delinear con precisión cuál es el contenido del currículo oculto de una institución educativa determinada. Ello, como consecuencia de que se trata de la transmisión implícita de valores, teniendo esta un alto grado de subjetividad, lo que hace muy complicado el delineamiento concreto del mismo.

Sin perjuicio de ello, la tarea de definir a grandes rasgos cuál es el currículo oculto de una institución educativa puede ser posible si observamos conductas concretas y repetidas, que terminan por definir una serie de valores que son transmitidos de manera ósmica.

Las instituciones educativas poseen un conjunto de creencias, costumbres, lenguajes y símbolos que se manifiestan en el modo en que esta se estructura y funciona, y que exceden lo que es explicado y considerado como contenido del programa de estudios.

Las principales características del currículo oculto son las siguientes (i) influye de manera no manifiesta, a través de la repetición de comportamientos, del cumplimiento de normas, asunción de conductas a través de las cuales acabamos asumiendo una forma de ser; (ii) es omnipresente, abarca todos los momentos y lugares, la forma de organizar el espacio y de distribuir el tiempo está cargado de significados; (iii) es omnívoro ya que reviste múltiples formas de influencia; (iv) es invaluable, esto significa que no se repara en los efectos que produce, no se evalúa el aprendizaje que provoca, no se valora las repercusiones que tiene. y es reiterativo e inevitable<sup>30</sup>. Son justamente las cualidades que lo definen lo que lo convierte en una herramienta de poderosa eficacia ya que el alumno no es consciente de su influencia y por tanto, no es sometido a ninguna revisión crítica

Existe un trabajo de campo muy interesante realizado por el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires<sup>31</sup> que aborda

---

<sup>29</sup> TORRES Santomé, Jurjo El currículo oculto. Madrid. Editorial Morata. 5ª edición 1994, pag. 198.

<sup>30</sup> SANTOS GUERRA, Miguel Ángel Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga - <http://web.educastur.princast.es/proyectos/coeduca>

<sup>31</sup> ESTEVA, Pablo y ORMART, Elizabeth Beatriz (2010) Curriculum Oculto en Contextos Universitarios: Análisis centrado en la transmisión implícita de valores. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en

la temática del currículo oculto en contextos universitarios, en este caso, en la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires. Los resultados son sorprendentes, sobre todo en lo que se refiere a la dinámica que se instala en la facultad y como -de manera inconciente- dicha dinámica es replicada, con las lógicas características propias, por los docentes en las aulas. En este trabajo pudo comprobarse los siguiente (i) las clases son predominantemente expositivas con escaso dialogo y participación; (ii) el vinculo docente alumno es un vinculo asimétrico; (iii) los alumnos no se conocen entre sí ya que no cursan juntos las materias a lo largo de la carrera; (iv) el 79% de los alumnos manifestó que no se realizan trabajos grupales y que el recurso didáctico utilizado por los profesores se reduce al pizarrón y la tiza; (v) la participación y el dialogo en el aula aumentan con la cercanía de los exámenes; el 64% de los alumnos encuestados afirma que no se les explica el criterio de evaluación; (vi) la disposición del espacio en las clases consiste en distribuir los bancos en filas y columnas, ubicándose el docente al frente de la clase; (viii) las instalaciones son amplias limpias y ordenadas; (ix) las agrupaciones estudiantiles se encuentran ubicadas en un pasillo por donde los alumnos circulan de paso a sus cursos y extrañamente interactúan entre sí; (x) el 60% de la población estudiantil trabaja a jornada completa por lo que la universidad se constituye como una institución de paso para los estudiantes.

Resulta verdaderamente curioso, como la dinámica que caracteriza a la facultad -a través del diagrama de su “propuesta” educativa, del modo en que esta organizada la carrera, de la modalidad elegida para el dictado de los cursos, del diagrama de los espacios tanto en las aulas como en los lugares comunes etc.- es replicado, con las características propias que hacen al dictado de una clase, por los docentes que pertenecen a la institución.

En este sentido, parecería que un primer acercamiento a este trabajo de campo, nos permite extraer las siguientes conclusiones. La institución educativa en donde se llevo a cabo y que nos sirve como ejemplo, no esta interesada en formar a sus futuros profesionales en valores y habilidades tales como la solidaridad, la participación en asuntos comunes, el compromiso social, la cooperación, la capacidad de dialogo, la pertenencia, la apropiación reflexiva del saber, etc. Mas bien, parecería que fomenta el individualismo, la falta de compromiso por los asuntos comunes, la competencia, la noción de que lo único que interesa en la formación personal es el resultado, en tanto que el éxito se logra exclusivamente a través de aprobar los exámenes.

Es altamente improbable que constituya parte de un proyecto educativo formar a los alumnos en los valores que acabamos de mencionar en detrimento de los que no se transmiten. Sin embargo, no solo no es improbable que esto así suceda, sino que de hecho así sucede en la institución analizada.

También es poco realista que, desde el rol de docentes dentro de una institución, podamos modificar cuestiones que hacen al funcionamiento y al modo en que esta organizada la universidad. Sin embargo, tal como se verá en el siguiente apartado, existen algunas conductas que podemos asumir para modificar el espacio en el que si tenemos injerencia, esto es en el aula.

### III. REPOSNABILIDAD DOCENTE EN EL AULA.

Seamos concientes o no lo seamos, forme parte de nuestra intención o no forme parte de ella, el rol docente abarca una dimensión mucho mas amplia que la de impartir conocimientos técnicos acerca de nuestra disciplina.

En este sentido, lo único que merece nuestra atención -al momento de diagramar un curso- es la elección de aquellos conocimientos que tienen utilidad técnica. Interesa en la medida que sirva para prepararlos para el trabajo. La formación como personas no reviste ninguna importancia, no forma parte de nuestros propósitos.

Solemos escudarnos en nuestro carácter de especialistas en determinada área del conocimiento y en que la tarea formadora fue competencia de los docentes de la escuela primaria y secundaria.

Sin embargo, desde nuestro espacio áulico, podemos asumir un papel activo y deliberado, impartiendo lecciones de sensibilidad, respeto, de comportamiento, compostura, de atención al otro y a sus dificultades o de todo lo contrario.

Como primera medida, se propone que analicemos el modo en que están diagramados los espacios de las aulas en las que damos clases. En términos generales, y salvo raras excepciones, suelen estar distribuidas espacialmente al modo tradicional. El profesor esta colocado en su escritorio frente a los alumnos -en algunas universidades el escritorio se coloca sobreelevado en una tarima- y los alumnos se sientan en bancos que están dispuestos en filas y columnas mirando al profesor y a las nuca del resto de sus compañeros. Esta diagramación del espacio indica, de manera implícita, que existe una sola persona que sabe -el profesor-, es este quien esta en el lugar diferencial, a quien se dirigen la atención, las miradas y las preguntas. Él es quien responde las mismas ya que es él quien es poseedor del saber. Los alumnos no intervienen más que para dirigir las preguntas a quien sabe, no aprenden unos de otros, a punto tal, que ni siquiera pueden verse las caras, y si las preguntas son realizadas por los alumnos que se colocan en las primeras filas, casi nunca pueden ser escuchadas por los que se sientan atrás.

Asimismo, analicemos como esta distribuido el tiempo. En primer lugar, las clases son impartidas al modo expositivo y las dudas suelen dejarse para los últimos cinco o diez minutos. En segundo lugar, las evaluaciones suelen tener lugar durante la cursada en uno o dos de los encuentros destinados a tal efecto, y principalmente consisten en una repetición de los conceptos enseñados durante el cuatrimestre al modo de examen escrito u oral. Implícitamente no potenciamos el dialogo critico -rara vez abrimos el debate en las clases-, promovemos la homogeneización del pensamiento -el pensamiento es único y es que sostiene la cátedra- apreciamos el rendimiento individual -el éxito consiste en aprobar los exámenes-, valoramos la repetición de contenidos que se pueden aplicar en el campo laboral, en detrimento de aquellos que hacen pensar.

Por otro lado, no conocemos los nombres de los alumnos, se nos presentan como caras anónimas, no sabemos a que se dedican, cuales son su intereses profesionales, de que colegio secundario provienen, cuales son sus dificultades y cuales sus competencias. Más bien, tendemos a percibirlos como una masa homogénea, como una entidad en si misma -los alumnos de mi clase- sin apreciar ninguna individualidad ni subjetividad en ellos.

Con el objetivo de poner atención en estas cuestiones, propongo que -respondiendo algunas preguntas que a continuación expongo- echemos luz acerca de algunos valores que indefectiblemente estamos transmitiendo sin siquiera advertirlo; ¿Qué tipo de clases damos habitualmente? ¿Se trata de exposiciones dialogadas o proponemos trabajos grupales? ¿Hacemos preguntas? ¿Nos tomamos el tiempo para esperar las respuestas? ¿Que actitud tomamos frente a las respuestas equivocadas? Si optamos por realizar trabajos prácticos, estos son individuales o grupales? ¿Donde nos paramos en el aula, caminamos entre los alumnos o nos sentamos en el escritorio y dictamos la clase desde allí? ¿Cómo evaluamos a los alumnos? ¿Forma parte de la evaluación la nota conceptual? ¿Valoramos el esfuerzo o solo la adquisición de conocimiento? ¿Respondemos preguntas fuera del horario de clase, de que modo? ¿Logramos conocer el nombre de nuestros alumnos a lo largo del curso? ¿Esto es un propósito para nosotros? ¿Logramos advertir, a lo largo de la cursada, si tenemos algún alumno con dificultades de aprendizaje? Si lo hacemos, que actitud tomamos frente a ello? A partir de entonces, podremos advertir que clase de profesores somos, que clase queremos ser y con ello, realicemos elecciones conducentes

#### IV. CONCLUSIONES

El reconocimiento de estas circunstancias es lo que nos hará tomar conciencia de que nuestro rol como docente no se ciñe -y como vimos tampoco puede hacerlo- al simple hecho de impartir los conocimientos técnicos que son de nuestra incumbencia. Nuestro desempeño como profesores tiene muchas mas implicancias que eso. Es aquí en donde volvemos a reiterar que dominar todos los conocimientos en una disciplina no es lo único que importa. El verdadero desafío consiste en transformarnos en formadores más que en instructores de futuros profesionales. Y formar implica reconocer que en la tarea de aprender y enseñar concurren múltiples factores, a la vez que cruzadas influencias entre profesores y alumnos

La idea es pensar en que -aunque no tengamos conciencia de ello- somos responsables, cuanto menos de lo que pasa en nuestras aulas, y desde ese lugar hacernos cargo de la idea de que el estado de cosas puede ser transformado -en alguna medida no menor- desde allí.

Hay que tomar conciencia que la tarea que desarrollamos como formadores de futuros abogados tiene un rol fundamental en cuanto a que somos formadores de personas quienes, en su gran mayoría operaran como sujetos que administraran conflictos sociales. Y en el desempeño de ese rol, podrán ser agentes preparados para resolver o para potenciar tales conflictos sociales.

Volvemos reflexivos en este respecto, nos permitirá hacernos cargo de las consecuencias a las que conduce la elección del modo en que desplegamos nuestro rol como docentes. Aprender la idea de que el saber es para Ser.

#### V. BIBLIOGRAFIA

- CAMPARI Susana, FISHMAN Fernando, COGGI Nora, GONCALVES CHARNECA Egle, IMAS Verónica, KOLODNY Cynthia, RUSLER Veronica, SEDA Juan Antonio "Formación Pedagógica en Derecho" Procesos Comunicativos y Recursos Didácticos. Ed. Miño y Davila SRL, 1° Edición, 2011.

- CARDINAUX Nancy, CLERICO Laura, MOLINARI Andrea, RUIZ Guillermina “De cursos y de Formaciones Docentes” Historia de la Carrera Docente de la Facultad de Derecho de la UBA. Departamento de Publicaciones - Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires, 2005.
- CAPUTO Dante “Un Péndulo Austral”, Capital Intelectual, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015.
- DÍAZ BARRIGA, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 8 (1).
- KENNEDY, Duncan “La Educación como preparación para la Jerarquía”
- SILVA de TOMAZ TADEU, “Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías de Currículo”, Autentica Editorial. Bello Horizonte, 2° Edición, 1999.
- TORRES Santomé, Jurjo El currículum oculto. Madrid. Editorial Morata. 5ª edición 1994.

## **PROTECCIÓN INTERNACIONAL DE LOS DERECHOS DE LA PERSONA CON NECESIDADES ESPECIALES. ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO CONSTITUCIONAL EN BRASIL Y ARGENTINA CON LA FINALIDAD DE ASEGURAR LA CALIDAD DE VIDA Y LA AUTODETERMINACIÓN AL INDIVIDUO.**

Damián Rodrigo Pizarro  
Profesor Adjunto (I) En Derecho de la Integración (Facultad de Derecho-UBA)  
Profesor Adjunto (I) En Instituciones de Derecho Público (Facultad de Ciencias Económicas-UBA)  
Camilo Stangherlim Ferraresi  
Abogado brasileño  
Coordinador de cursos y profesor en Facultades Integradas de Baurú (FIB) en San Pablo, Brasil.

El presente trabajo tiene por objeto analizar desde el prisma de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Deficiencia su recepción en los ordenamientos jurídicos de Brasil y Argentina.

En un primer momento será delimitada la terminología empleada en el trabajo, o sea, “persona con necesidades especiales”, lo que denota la ampliación del universo de las personas beneficiadas por la Convención, a fin de apartarse del estigma que la expresión “persona con deficiencia” puede significar para el titular del derecho. Para abordar una definición adecuada se requiere la delimitación de los titulares del derecho; por ello, será presentado el tratamiento jurídico de los derechos fundamentales de las personas con necesidades especiales en Brasil y Argentina, y particularmente el deber del Estado de asegurar su inclusión en la sociedad.

El análisis será especialmente realizado sobre derechos que aseguren a la persona con necesidades especiales calidad de vida y autodeterminación, los cuales sólo serán posibles a partir del apoderamiento y de la adecuación de los espacios de convivencia públicos o privados abiertos a todos.

En ese sentido, importante es la definición del derecho al esparcimiento, así como su utilización en tanto instrumento de transformación social que posibilitará a las personas con necesidades especiales el desenvolvimiento humano, la dignidad y calidad de vida. El derecho al esparcimiento permite al portador de necesidades especiales el desarrollo y ejercicio pleno del derecho a una vida digna, indispensable y tan necesario como los demás

derechos sociales, para una cierta y real calidad de vida.

Por otro lado, a partir de la efectividad y eficacia social del derecho al esparcimiento, la inclusión social y la eliminación de barreras sociales, se torna más accesible la participación directa de toda la sociedad en la construcción de un nuevo modelo de sí misma, más inclusiva y que prepara para la convivencia con diferencias.

**Palabras clave:** Aprendizaje del derecho, Convención Internacional, Desarrollo, Desenvolvimiento, Enseñanza del derecho, Esparcimiento, Personas con necesidades especiales.

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto analizar desde el prisma de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad su recepción en los ordenamientos jurídicos de Brasil y Argentina.

En un primer momento será delimitada la terminología empleada en el trabajo, o sea, “persona con necesidades especiales”, lo que denota la ampliación del universo de las personas beneficiadas por la Convención, a fin de apartarse del estigma que la expresión “persona con deficiencia” puede significar para el titular del derecho. Para abordar una definición adecuada se requiere la delimitación de los titulares del derecho; por ello, será presentado el tratamiento jurídico de los derechos fundamentales de las personas con necesidades especiales en Brasil y Argentina, y particularmente el deber del Estado de asegurar su inclusión en la sociedad.

El análisis será especialmente realizado sobre derechos que aseguren a la persona con necesidades especiales calidad de vida y autodeterminación, los cuales sólo serán posibles a partir del apoderamiento y de la adecuación de los espacios de convivencia públicos o privados abiertos a todos.

En ese sentido, importante es la definición del derecho al esparcimiento, así como su utilización en tanto instrumento de transformación social que posibilitará a las personas con necesidades especiales el desenvolvimiento humano, la dignidad y calidad de vida. El derecho al esparcimiento permite al portador de necesidades especiales el desarrollo y ejercicio pleno del derecho a una vida digna, indispensable y tan necesario como los demás derechos sociales, para una cierta y real calidad de vida.

Por otro lado, a partir de la efectividad y eficacia social del derecho al esparcimiento, la inclusión social y la eliminación de barreras sociales, se torna más accesible la participación directa de toda la sociedad en la construcción de un nuevo modelo de sí misma, más inclusiva y que prepara para la convivencia con diferencias.

## 2. TERMINOLOGÍA ADOPTADA - PERSONA CON NECESIDADES ESPECIALES

La Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA), también conocida como la Convención de Guatemala, adoptó la definición de la discapacidad como un impedimento físico, mental o sensorial, ya sea permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más

actividades esenciales de la vida diaria, causada o agravada por el entorno económico y social.

David Luiz Alberto Araujo enseña que lo que define a una persona con discapacidad es la dificultad de relacionarse, de integrarse en la sociedad:

*Lo que define a una persona con discapacidad no es la falta de un miembro o de visión reducida o audición. Lo que caracteriza a la persona con discapacidad es la dificultad para relacionarse, para integrarse en la sociedad. El grado de dificultad para relacionarse, será para integrarse en la sociedad. El grado de dificultad de integración social define que es o no una discapacidad. (ARAUJO, 2003, p. 23-24).*

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Convención de Nueva York), a su vez, ha adoptado la siguiente definición:

*Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.*

Curiosamente, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce que la discapacidad es un concepto en evolución que resulta de la interacción de las personas con las barreras causadas por las actitudes y el medio ambiente:

*Reconociendo que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás, [...].*

Los tratados internacionales y de la doctrina utilizan el término persona con discapacidad. Sin embargo, adoptaremos en este estudio la persona expresión con necesidades especiales. Esto se debe a que a menudo la discapacidad no implica necesariamente una posición débil, sólo una situación transitoria que justifica un tratamiento diferente. El término discapacidad ubica a los individuos en desventaja perenne en comparación con otros, mientras que el término 'necesidades especiales' implica una desventaja apenas circunstancial. (ASSIS; POZZOLI, 2005)

Mediante las declaraciones anteriores y para permitir la máxima efectivización de los derechos humanos, adoptaremos la expresión portadores de necesidades especiales para definir al individuo o grupo de personas que, en razón de alguna limitación, física o psíquica, temporal o permanente, presente dificultad en la inclusión social y las dificultades que limitan efectivamente el ejercicio de derechos y el pleno disfrute de la vida. (FERRARESI, 2010).

### **3. PROTECCIÓN INTERNACIONAL**

El instrumento jurídico más importante para la protección de las personas con necesidades especiales es la Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, aprobados por Resolución de la Asamblea General de las Naciones Unidas del 13 de diciembre de 2006.

Sin embargo, la protección internacional del sistema de derechos humanos han reconocido la necesidad de una protección especial y observancia de los derechos con el fin de garantizar la vida digna, la igualdad material y el empoderamiento de las personas con necesidades especiales.

Los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas reconocen la dignidad de todos los seres humanos como fundamento de la libertad, la justicia y la paz en el mundo.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, aunque no se abordan específicamente los derechos de las personas con necesidades especiales, especialmente por la afirmación de la universalidad, individualidad, interdependencia e interrelación de los derechos humanos, la necesidad de garantizar la protección de todas las personas con necesidades especiales.

También se puede señalar con el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA) como instrumentos legales importantes para garantizar el reconocimiento y la realización de los derechos humanos de las personas con necesidades especiales.

La protección de los derechos humanos de las personas con necesidades especiales se justifica a partir de la comprensión de la ética de los derechos humanos, explica Flavia Piovesan:

*La ética de los derechos humanos es la ética que ve el otro ser dignos de igual consideración y respeto profundo, dotado con el derecho a desarrollar el potencial humano, de manera libre, autónoma y plena. Se guía por la afirmación ética de la dignidad y prevenir el sufrimiento humano. (SECRETARÍA NACIONAL DE PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, 2014, p. 09).*

Desde esta perspectiva, la persona con necesidades especiales requiere instrumentos jurídicos para garantizar su derecho al desarrollo, plena y autónomamente. Boaventura de Souza Santos señala la necesidad de un enfoque diferente a la igualdad de lograr:

*[...] Tenemos el derecho a ser iguales cuando nuestra diferencia nos hace inferiores; y tenemos el derecho a ser diferentes cuando nuestra igualdad nos diferencia. De ahí la necesidad de una igualdad que reconozca las diferencias y una diferencia que no produzca, alimente o reproduzca las desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 429-461).*

Por lo tanto, los Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo expanden el sistema de protección de derechos humanos y de manera apropiada, buscan efectivizar estos derechos para garantizar a las personas con necesidades especiales, la máxima realización de los derechos humanos fundamentales para alcanzar una vida digna, libre, autónoma y plena.

La protección específica y concreta de los derechos humanos a través de los instrumentos internacionales, integra el sistema especial de protección, en esta perspectiva se ajusta esta convención internacional.



#### **4. BRASIL Y ARGENTINA - JERARQUÍA DE LA CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD**

Brasil y Argentina son signatarios de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, que muestra una atención especial de los Estados a la protección de los derechos humanos, específicamente, el sistema especial de protección, dada la necesidad de una específica y concreta hacia las personas con necesidades especiales.

La pregunta que surge aquí es: ¿Qué jerarquía tiene la Convención en el ordenamiento jurídico brasileño y el argentino?

La jerarquía de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo es de norma constitucional en Brasil y Argentina. La Constitución de Brasil, en el artículo 5 § 3, dispone que "*los tratados y convenios internacionales sobre derechos humanos que han sido aprobados en cada cámara del Congreso, en dos rondas, por tres quintos de los votos de sus miembros serán equivalentes las enmiendas constitucionales*". Los Convención Sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue el primer tratado internacional de Derechos Humanos adoptado por la forma establecida por el § 3 del art. 5 de la Constitución brasileña y, por lo tanto, entró en el ordenamiento jurídico brasileño con el estado de derecho constitucional. A su vez, Argentina también dio la bienvenida el tratado internacional con rango constitucional. La Ley 26.378 ha internalizado la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo en el ordenamiento jurídico argentino.

#### **5. DERECHOS HUMANOS, CALIDAD DE VIDA Y AUTODETERMINACION**

Los Derechos Humanos tienen como objetivo proteger la dignidad humana en todas sus dimensiones. Por lo tanto, garantizar a los individuos la posibilidad y el derecho a desarrollar el potencial humano, libre y autónomamente.

Las personas con discapacidades a menudo necesitan una protección especial y las políticas públicas que les garanticen la posibilidad y el derecho a desarrollar de forma autónoma y libre. Esto se debe a que en la sociedad moderna hay muchas barreras, físicas y sociales, que impiden el ejercicio de la autonomía de estas personas.

Las barreras no solo a los edificios arquitectónicos, sino a todo tipo de dificultades para que la persona con necesidades especiales se le dificulte el ejercicio de los derechos al desarrollo y la autodeterminación, como las barreras programáticas, metodológicas, entre otras. (FERRARESI, 2010).

La efectivización de los derechos humanos permitirá la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con necesidades especiales. En relación a la libre determinación, la efectividad del derecho a la accesibilidad es imprescindible, dada la necesidad de eliminar todas las formas de bloqueo, ya sea social o físicas, que permiten la libertad y la autodeterminación.

Desde esta perspectiva, es necesario presentar un concepto de inclusión social, ya que la eliminación de las barreras es un deber del Estado y está directamente relacionada con la garantía de la libre determinación. Romeu Kazumi Sassaki conceptualiza la inclusión social:

Conceptualiza a la inclusión social como el proceso por el cual la sociedad se adapta para poder incluir en sus sistemas sociales generales a las personas con necesidades especiales y al mismo tiempo que se preparan para asumir sus roles en la sociedad. (SASSAKI, 2004, p. 41).

Como resultado, la inclusión social es un proceso mediante el cual la sociedad debe prepararse para recibir a las personas con necesidades especiales, la eliminación de barreras físicas y sociales que causan dificultades para la libre determinación y la autonomía. Por otro lado, es necesario que las personas con discapacidad se preparen para asumir roles sociales que elijan.

La inclusión social depende de la realización del derecho a la accesibilidad, es decir, la accesibilidad es la condición para el uso, con seguridad y autonomía en su totalidad o asistida, a espacios, mobiliario y equipamiento urbano, los edificios, los servicios de transporte y los dispositivos, sistemas y los medios de comunicación y la información y de la persona con discapacidad o movilidad reducida. (FERRARESI, 2010).

La libre determinación está directamente relacionada con el proceso de inclusión, que a su vez, requiere la realización de la accesibilidad a la persona con necesidades especiales para experimentar las posibilidades de la vida humana, con seguridad y autonomía.

Por otra parte, no hay calidad de vida sin autodeterminación. Para asegurar la autodeterminación es necesaria e indispensable la libertad y legalidad para la existencia de una vida digna. No hay calidad de vida sin la autodeterminación, no hay una buena vida sin la independencia y la libertad.

La eliminación de barreras, físicas y sociales, permite a la persona con discapacidad, el ejercicio de otros derechos humanos fundamentales que garantizan la calidad de vida. Es evidente que para el pleno ejercicio del derecho a la vida digna, con la libre determinación y la calidad, es necesaria la realización de todas las dimensiones fundamentales de derechos humanos.

Sin embargo, en este estudio se pretende demostrar la importancia del derecho al ocio, como una herramienta para garantizar la inclusión social, el desarrollo humano y la calidad de vida.

El derecho al ocio de la persona portadora de necesidades especiales puede ser definida como el derecho a participar en las actividades de esparcimiento (físico, artístico, práctico, intelectual y social), derecho que es socialmente fundamental, es decir, de segunda generación que, vinculado a otras especies de la misma categoría, busca proteger la dignidad de la persona humana y garantizar las libertades individuales, cuyo ejercicio depende de los beneficios positivos estatales y su eficacia asegura la calidad de vida, la inclusión social, la igualdad material y la justicia social. (FERRARESI, 2010).

Se puede destacar, entre muchas funciones del esparcimiento, el desarrollo humano. El ocio permite el desarrollo de características que permiten al hombre convertirse. El ocio permite al ser humano experimentar una serie de sensaciones y el desarrollo de competencias, asegurando el crecimiento personal y social, dada la práctica inclusiva y el fomento de las relaciones sociales, que en sí mismo reduce las barreras sociales y fomenta la tolerancia y la conexión con otros.

El esparcimiento es una excelente herramienta para el desarrollo de la persona con necesidades especiales, en busca de la mejora y logros a través de divertidas actividades que, por una parte, la efectividad de los derechos sociales y la protección de la dignidad humana garantizan, por el otro, permitir el crecimiento y el desarrollo necesarios para llevar a cabo una vida plena. (FERRARESI, 2010).

Para las personas con discapacidad, el esparcimiento puede ser considerado un importante mecanismo de motivación y desarrollo personal con el fin de permitir a través de actividades divertidas su mejora y aprendizaje, lo que garantiza una mayor participación en la sociedad y actuar a fin de permitir cualidades y habilidades que aseguren una mejor calidad de vida, a partir de las actividades más simples para pasar a niveles más complejos. (FERRARESI, 2010).

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce en su art. 30 el derecho al esparcimiento como un derecho humano fundamental:

#### Artículo 30

*Participación en la vida, la cultura, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte.*

El derecho al esparcimiento de las personas con discapacidad entró en la legislación brasileña y argentina, con jerarquía de norma constitucional.

La práctica de actividades de esparcimiento favorece la solidaridad y el desarrollo de una visión social más amplia, características muy necesarias para una sociedad inclusiva que entiende y da a conocer y saludar las necesidades especiales, adaptadas a las dificultades y obstáculos que puedan enfrentar.

La realización del derecho al esparcimiento permite el desarrollo humano adecuado de las personas con necesidades especiales, la autodeterminación y la calidad de vida.

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

Por medio del esparcimiento se pueden trabajar y desarrollar las habilidades y competencias de las personas con capacidades especiales, así como la inclusión social y el ejercicio de la tolerancia de la sociedad, favoreciendo el proceso de inclusión. El ocio practicado, tanto con las necesidades especiales como rompiendo las denominadas barreras se permite la inclusión efectiva, desalienando participantes y resaltando la realidad existente, especialmente por el hecho de que la interacción permite que las relaciones de cambio garanticen el establecimiento de una cultura de la convivencia pacífica, respetando los límites del otro.

El ocio proporciona acceso a la cultura, a democratizar y garantizar el acceso a los cambios e innovaciones culturales, que permite mejorar la calidad de vida y el desarrollo personal de las personas con necesidades especiales.

No debemos olvidar que con el reconocimiento de la protección internacional de los derechos de las personas con necesidades especiales, resulta el deber del Estado de garantizar la eliminación de todas las formas de barrera para asegurar la efectivización máxima de los derechos humanos fundamentales.

Por lo tanto, el ejercicio de las actividades de esparcimiento ofrece a las personas con necesidades especiales beneficios de todo tipo, que van desde la mejora de su calidad de vida, a través de la interacción entre iguales, hasta la eliminación de barreras y obstáculos sociales para la realización efectiva de la inclusión dentro de una sociedad igualitaria y justa, lo que permite el acceso cada vez más completo a todas las oportunidades y los derechos conquistados por la evolución de la humanidad.

## REFERENCIAS

- ALEXY, Robert. *Teoría de los derechos fundamentales*. Tradução espanhola de Ernesto Garzón Valdés. Madri: Centro de Estudos Políticos Y Constitucionales, 2002.
- ARAUJO, Luiz Alberto David. *A proteção constitucional da pessoa portadora de deficiência*. 3ª ed. São Paulo: CORDE, 2003.
- \_\_\_\_\_. A proteção constitucional da pessoa portadora de deficiência e os obstáculos para efetivação da inclusão social. In: SCAFF, Fernando Facury (org.). *Constitucionalizando direitos: 15 anos de Constituição brasileira de 1988*. Rio de Janeiro: Renovar, 2004.
- ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. *Pessoa portadora de deficiência: direitos e garantias*. 2ª ed. São Paulo: Damásio de Jesus, 2005.
- BACAL, Sarah. *Lazer e o universo dos possíveis*. 2ª ed. São Paulo: Aleph, 2006.
- BRANCO, Luciana Temer Castelo; FERRARESI, Camilo Stangherlim; MOREIRA, Roberto Marques. Crimes de preconceito contra a pessoa portadora de deficiência: reflexões sobre a lei nº 7.853/89. In: ARAUJO, Luiz Alberto David; COELHO, Paulo Magalhães da Costa; RAGAZZI, José Luiz *et alli*. *A proteção da pessoa portadora de deficiência: um instrumento de cidadania*. Bauru: EDITE, 2006.
- CAMARGO, Luiz O. Lima. *O que é lazer*. 3ª ed. 3ª reimpr. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- DEFICIÊNCIA. Secretária de Direitos Humanos da Presidência da República. *Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília: 2014.
- DE MASI, Domenico. *O ócio criativo*. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.
- DUMAZEDIER, Joffre. *Sociologia empírica do lazer*. 2ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Perspectiva - SESC, 2004.
- FERRARESI, Camilo Stangherlim. *O Direito ao Lazer da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais na Constituição Federal*. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.
- MARCELINO, Nelson Carvalho. *Lazer e humanização*. 3ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Lazer e cultura popular*. 3ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Perspectiva - SESC, 2005.
- PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. 14.ª ed. São Paulo: Saraiva, 2013.
- PIOVESAN, Flávia. *Direitos humanos e justiça internacional: estudo comparativo dos sistemas interamericano, europeu e africano*. 5.ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento da diferença e da igualdade. In: *Reconhecer para Libertar: Os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão no lazer e turismo: em busca da qualidade de vida*. São Paulo: Áurea, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 5ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

## ¿LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS SOMOS PROMOTORES DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN?

María Alejandro LORENZO

Abogada. Prof. GDI. 2 interina. Udelar

El objeto del presente trabajo, no pretende ser más que una invitación a la reflexión sobre el rol del docente universitario, como “facilitador “de accesibilidad e inclusión.

Asimismo, pensar, de qué modo o cuánto de nuestras propuestas y practicas docente pueden constituir una “barrera “para el acceso y pleno ejercicio del derecho a una educación- accesible, inclusiva y promotora de aprendizajes significativos.

Accesibilidad- Art. 9º- Convención sobre las personas con discapacidad.

“A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso.... ” .

Art. 24. Educación. - Convención sobre las personas con discapacidad.

1. Los Estados Partes reconocen el de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.... ”

“Educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos (Unesco”:2009)- Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. .

**Palabras Claves:** Educación. Rol del docente universitario Accesibilidad. Inclusión.

### INTRODUCCIÓN:

*“¿Los docentes universitario somos promotores de accesibilidad e inclusión?*

El objeto del presente trabajo, no pretende ser más que una invitación a la reflexión sobre el rol del docente universitario como “facilitador “de accesibilidad e inclusión.

Asimismo, pensar, de qué modo o cuánto de nuestras propuestas y practicas docente pueden constituir una “barrera “para el acceso y pleno ejercicio del derecho a una educación- accesible, inclusiva y promotora de aprendizajes significativos.

### DESARROLLO:

Se trata de saber hasta que punto cumplimos con lo que dispone el Art. 9º- Convención sobre las personas con discapacidad, relativo a la accesibilidad que como es sabido dice:

“A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso.... ” y

con el Art. 24.de la propia Convención relativo a la Educación. - 1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida.... ”

Como lo dice la Unesco<sup>32</sup>)-en Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. “Educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos.

Aprender - es “volar con nuestras propias alas. ” Todos los individuos, tienen la aptitud de aprender. Sería un error enorme, suponer a priori, que una condición social o un diagnóstico de discapacidad - constituyen un obstáculo del aprendizaje., “( Caniza: 2015)<sup>33</sup>. Seminario de Discapacidad UBA. Junio 2015. Cualquier limitante o violación a este derecho - obligación condicionaría el progreso de cualquier persona. .

Según datos que surgen del VII Censo estudiantil en la UDELAR del año 2012, existe un

1, 3% de la población estudiantil con discapacidad. El porcentaje no parece muy alto pero el número lo es teniendo en cuenta el alto numero de estudiantes de la universidad pública que asciende a casi 86.000 estudiantes, por lo que el número de estudiantes universitarios con diversos tipos de discapacidad son aproximadamente de 1.100 a 1.200.- que no es una cifra despreciable.

Las personas con discapacidad tienen el derecho de aprender - al igual que cualquier otro estudiante, por la razón que sea y en la medida que se lo proponga pero, en los hechos también será: en la medida que su grupo de pertenencia le ofrezca esa posibilidad. La responsabilidad de su aprendizaje no recae exclusivamente en él, sino también en la comunidad educativa y su posibilidad de aprendizaje se verá, en los hechos, limitada por lo que la comunidad educativa le ofrezca.

Dice Zardel Jacobo( Zardel Jacobo: 2015) que la discapacidad no está exclusivamente en la persona con algun limitante - sino que radica en las relaciones humanas; esto es que la imposibilidad de llegar al otro - en tanto persona es lo que imposibilita o limita la integración y participación en el proceso de conocimiento.<sup>34</sup>

---

<sup>32</sup> “Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. “2009.

<sup>33</sup> Caniza Stella Seminario de “Discapacidad y Derechos “Seminario “Discapacidad y Derechos” titulado “Discapacidad y Educación inclusiva en oportunidad del cuarto y último encuentro - Universidad de Buenos Aires UBA- 19de junio de 2015.

<sup>34</sup> Zardel Jacobo. Expresiones de la autora en oportunidad de la presentación del libro de su autoría “Paradojas de la integración y exclusión”, Seminario de Extensión . “ Discapacidad y

Dicho en otras palabras sucede que la incomunicación o deficiente comunicación entre emisor y receptor ocurre en mayor o menor grado en todo proceso informativo. No es algo que ocurra solamente cuando el receptor es una persona con alguna discapacidad.

La discapacidad puede ser un obstáculo más entre los muchos que interfieren en todo proceso de comunicación. Lo que recibe el receptor nunca es igual a lo que procura transmitir el emisor. Por ende la discapacidad debe ser tratada de la misma forma que las otras dificultades que para ello existen.

Una dificultad adicional que suele plantearse respecto de ciertas discapacidades, a nivel universitario, se deriva de la difundida idea de que la función principal de la universidad y sus distintas facultades es formar profesionales para el ejercicio profesional. En realidad esa finalidad no figura como un objetivo de la universidad y menos aún como su finalidad principal. En el caso de nuestra UDELAR sus fines están precisamente definidos en su carta orgánica y ellos son la enseñanza, la investigación y la extensión. No se dice que la enseñanza lo sea únicamente para la formación de profesionales y menos aún que lo sea para su ejercicio conforme a los requerimientos del mercado. Si así fuera existen facultades y escuelas universitarias que carecerían de razón de ser como es el caso de la Facultad de Humanidades, la Escuela de Bellas Artes, la Escuela de Música, etc. Esta además decir que esa idea es también una dificultad para encarar la relación con los estudiantes que no padecen discapacidades pero que, por alguna razón, no alcanzan los resultados que se pretenden para la práctica profesional.

En definitiva esta manera de pensar muy difundida entre los docentes no es una discapacidad de los estudiantes sino de los docentes.

#### **EN CONCLUSIÓN:**

Los docentes universitarios, tanto como los docentes en los demás niveles, formamos parte de la comunidad educativa y nos cabe la responsabilidad de satisfacer el derecho de acceder al conocimiento que demandan los estudiantes, cualesquiera sean sus capacidades y dificultades.

Resulta , sí oportuno reflexionar sobre nuestro rol como profesional docente y sobre nuestras prácticas educativas , pues las mismas inciden en la adquisición de una educación de calidad e inclusión .

Es en este sentido , que creemos primordial , planificar ética y responsablemente nuestra acción didáctica . Al decir de Gimeno Sacristán - <sup>35</sup>definiendo intenciones , elaborando proyectos en los que se concreten ideas de acción , oficiando de guía y orientando e incidiendo en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Explicitar aquello que vamos a hacer , dando orden a los elementos que intervienen en el proceso educativo y fundamentalmente justificando científicamente las decisiones que se adoptan -

---

Derechos “. Agosto 2015.Universidad de Buenos Aires . Facultad de Derecho. UBA . 28 de Agosto de 2015.

<sup>35</sup>Gimeno Sacristán. Programación de la Enseñanza. “La Enseñanza. Su teoría y su práctica “. Material de Apoyo. Curso de Metodología de la enseñanza Modulo V. UDELAR. Compiladores: Dr. Enrique Iglesias - Esc. Carlos Cabral. Es. Macarena Cossini - Marzo. 2005.

Planificando a priori -: - el qué , cómo y para qué? de nuestro accionar docente <sup>36</sup> . y planificando “ para todos”. Diseñando currículas accesibles <sup>37</sup> que procuren alcanzar el mayor número de persona, accesibles en tanto atienden la diversidad de la población estudiantil, procurando garantizar el aprendizaje de toda la población estudiantil . Observar los espacios áulicos en los que están inmersas nuestras prácticas , con la finalidad de proponer estrategias didácticas diversas. Estrategias pedagógicas y didácticas que procurarán formularse en concordancia con la currícula accesible y flexibles que se haya diseñado. Implementar y desarrollar prácticas educativas que se sustenten en Diseños Universales de Aprendizaje <sup>38</sup> .

El término Diseño Universal del Aprendizaje o DUA tal como es conocido en sus siglas en el idioma inglés - hacen referencia a un modelo o sistema de apoyos del aprendizaje, que promueven la eliminación de toda aquella barrera- física, sensorial, afectiva u cognitiva - facilitando así la participación de todos los alumnos. Se trata de una nueva concepción de la accesibilidad, la que es entendida como condición indispensable a la hora de garantizar la igualdad de oportunidades en las aulas, En esta nueva visión, son los “ entornos los discapacitantes “. Asimismo nos parece pertinente no sólo la implementación de prácticas educativas que se basen en esta nueva concepción de la accesibilidad del aprendizaje y la accesibilidad - sino también guiarnos por sus principios orientadores- esto es proporcionando a nuestros alumnos, variadas formas de acción y expresión ; múltiples medios de representación e implicación .

Obviamente no siempre habremos de tener éxito en satisfacer esa demanda, por las dificultades que nos genera la situación de acción didáctica, los medios disponibles y nuestras propias limitaciones, pero, en todo caso, sean cuales sean las razones por las que no logremos en ciertos casos el objetivo no tenemos derecho de bajar los brazos.

---

<sup>36</sup> Artículo “¿Es necesario planificar? Quehacer. Educativo. N°39, FUM, MDEO. . Material de Apoyo. Curso de Metodología de la enseñanza Modulo V. UDELAR. Compiladores: Dr. Enrique Iglesias - Esc. Carlos Cabral. Es. Macarena Cossini - Marzo . 2005.

<sup>37</sup> Accesible según la Real Academia en su 22ª edición – es el adjetivo que se utiliza para designar - 1- la cualidad de acceso de una cosa 2. Fácil trato o acceso de persona o cosa -3- De fácil comprensión inteligible. El Art.9 de la Convención sobre las personas con discapacidad. define Se entiende Accesibilidad- como un derecho de las personas .

“A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con los demás al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso.... ”.

<sup>38</sup> About Universal Design for learning disponible en la página .[www.cast.org/our-work/](http://www.cast.org/our-work/) - udl.html.



## DISTINTOS OBSTÁCULOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LÓGICA EN GENERAL Y DE LA LÓGICA NORMATIVA EN PARTICULAR EN EL RAZONAMIENTO JURÍDICO: POSIBILIDAD DE PERSPECTIVAS DIDÁCTICAS PARA SU SUPERACIÓN

Leticia Fernández

Abogada, Lic. en Filosofía, Doctoranda  
Ayudante de 1 de Primera - Facultad de Derecho (UBA)

El presente trabajo pretende abordar los distintos obstáculos en la enseñanza de la lógica que inciden, a su vez, en la enseñanza de la lógica normativa y en el razonamiento jurídico.

La aproximación al tema seguirá, en primer lugar, los estudios realizados en la exposición "Los obstáculos epistemológicos en las ciencias formales y en la enseñanza de la lógica" de la Prof. G. Palau. En ellos se analiza la noción de "obstáculo epistemológico" de Gastón Bachelard.

Se considerarán los distintos obstáculos que este autor estudia en relación al acto de conocimiento. Los obstáculos a decir Bachelard son, además del epistemológico, la experiencia básica o de sentido común, el conocimiento general, el obstáculo verbal y el sustancialista.

En una segunda etapa de análisis se abordará la forma de *transposición* de la noción de obstáculo epistemológico. Expresión aquella que fuera introducida por Chevallard y llevada al campo específico de la didáctica en el proceso de aprendizaje por Guy Brousseau. Se mencionará en esta línea de ideas los obstáculos que se encuentran en la enseñanza de la(s) lógica(s), esto es, a) los obstáculos ontogenéticos (Piaget), b) los obstáculos didácticos y c) los obstáculos epistemológicos.

En última instancia se afrontarán los obstáculos epistemológicos detectados en el aula en la enseñanza de la lógica ensayando algunas estrategias superadoras, particularmente en torno a: a) El problema de la validez de los argumentos b) El problema del condicional material c) El problema de la inadecuación de ciertas reglas de deducción respecto de la denominada lógica natural d) Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza de la lógica normativa o deóntica. Conclusión: el proceso de análisis de los distintos obstáculos epistemológicos en la enseñanza del Derecho contribuye a un conocimiento más preciso de él y a su uso adecuado en la argumentación jurídica.

**Palabras clave:** enseñanza de la lógica - lógica normativa - obstáculo epistemológico - didáctica

### I. LA NOCIÓN DE OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO

En este sintético trabajo trataré de esbozar las dificultades que un docente de lógica (en general) debe enfrentar en la enseñanza de esta disciplina y su aplicación en el razonamiento jurídico. Para ello he considerado de interés los estudios desarrollados en ciertos trabajos especializados de lógica y didáctica expuestos en una serie de conferencias por la Prof. Palau ya que reflejan exactamente las situaciones que se plantean en la didáctica de la enseñanza lógica (inclusive de la lógica deóntica y de cualquier otro sistema lógico.) Estas situaciones en términos bachelardianos se denominan *obstáculos epistemológicos*. La primera pregunta que se debe afrontar es ¿qué es un obstáculo epistemológico? La tesis bachelardiana sostiene que la noción de *obstáculo*

*epistemológico* puede ser estudiada tanto en el desarrollo histórico del pensamiento científico como en la práctica de la educación. Que además, “se conoce *en contra* de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que (...) obstaculiza a la espiritualización”.<sup>39</sup> De esta forma, el primer obstáculo en la práctica de la educación es comprender que, en ciertas ocasiones, no se comprende. Sostiene Bachelard, *mutatis mutandi* para la enseñanza del derecho, “los profesores...se imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración (o tópico) repitiéndola punto por punto. No han reflexionado, sobre el hecho de que el adolescente (alumno para este caso) llega al curso de Física (o de derecho) con conocimientos empíricos (e intuitivos) ya constituidos, no se trata de *adquirir* una cultura experimental (y de aprehender el derecho), sino de *cambiar*, una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana (y por el saber conceptual acumulado)”.<sup>40</sup> En consecuencia, el autor insta a cambiar o reemplazar un saber cerrado y estático por un conocimiento abierto y dinámico, consideraciones que valen para todo “esfuerzo educativo”.

Los *obstáculos epistemológicos* pueden caracterizarse por 1) “hacer referencia a creencias injustificadas racionalmente, i.e., “conocimientos del sentido común”, experiencias básicas o creencias intersubjetivas aceptadas sin crítica por una comunidad científica 2) “estar referidos siempre a las ciencias empíricas y al pasaje de la pre-ciencia a la ciencia”, 3) ser siempre conocimientos previos de distinto grado de generalidad pero nunca son una ausencia o falta de conocimiento, poseen una fuerte connotación negativa en el sentido de que obstaculizan nuevos conocimientos, 4) “todo obstáculo es concebido como un “tejido de errores tenaces”, son conocimientos “erróneos” y resistentes al cambio, 5) su superación se produce si se da una ruptura radical con los conocimientos previos. Otras consideraciones que deben tomarse en cuenta respecto a la noción es que 6) la ciencia o saber científico se opone a la opinión, es necesario saber plantear problemas ya que cualquier conocimiento es una respuesta a una pregunta respecto a una cuestión problemática que es necesario responder, 7) en las ciencias rigurosas, v.gr., la lógica, se desconfía de las identidades aparentes en procura de precisión y distinción (*precisar, rectificar, diversificar*).

Se puede pensar que no es necesaria una **ruptura radical** con los conocimientos previos para la enseñanza de la lógica. Sí es útil pensar la resistencia al cambio para la adquisición de nuevos conocimientos y manejar metodológicamente (argumentativamente) los conocimientos aprehendidos en otras áreas del derecho.

## II. ACERCA DE LA *TRANSPOSICIÓN DIDÁCTICA*

He creído necesario analizar el aporte efectuado por la noción de *transposición* en la didáctica y remarcar que, si bien el concepto fue introducido por Yves Chevallard, mereció una nueva lectura por Guy Brousseau. Efectivamente aquella noción fue desarrollada bajo lo que se denomina Teoría de la Transposición didáctica por Chevallard quien puso de manifiesto la *transformación del saber científico en un saber enseñar* provocando una ruptura entre el saber que se enseña y el conocimiento específico de una disciplina en la academia. Estas ideas influyeron en la Teoría de la didáctica de Guy Brousseau quien la

---

<sup>39</sup> Bachelard, Gastón (1948), *La formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI, Capítulo I, pág. 15.

<sup>40</sup> Op. citada, pág. 21.

trasladó al ámbito de las matemáticas. No obstante ello, considero que la noción de *transposición didáctica* es relevante para la enseñanza de la lógica formal clásica y de cualquier otro sistema lógico que se construya, v.gr., lógico - normativo.

Enunciaré cómo debe entenderse la *transposición didáctica* para Chevallard:

(i) *Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye (...) con la designación de saberes como contenidos a enseñar.*

(ii) *“Los contenidos de saberes (...) a enseñar explícitamente: en los programas; implícitamente: por la tradición evolutiva de la interpretación de los programas, en general, preexisten al movimiento que los designa (...) algunas veces son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las ‘necesidades de la enseñanza’”.*

(iii) *Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la *transposición didáctica*.*

(iv) *“La transformación de un contenido de saber preciso en una versión didáctica de ese objeto de saber puede denominarse más apropiadamente “transposición didáctica *stricto sensu*”. Pero el estudio científico del proceso de transposición didáctica (...) supone tener en cuenta la transposición didáctica *sensu lato*, representada por el esquema objeto de saber- objeto a enseñar - objeto de enseñanza, en el que el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo *preconstruido* a lo *construido*”.*

Por otro lado, los aportes de Guy Brousseau a la noción de *transposición*, se reflejaron en su *Teoría de las situaciones didácticas*. Este autor toma la idea de *ruptura* de Bachelard y la denomina *ruptura cognitiva* para referirse al cambio en los conocimientos de un sujeto respecto de los conocimientos anteriores y la necesidad de abandonarlos o modificarlos. Las rupturas de Brousseau no son radicales puesto que hay *“integración de los conocimientos nuevos con los anteriores que son modificados y resignificados”*. Dado que el *“conocimiento obstáculo se resistirá a su modificación, a la investigación didáctica le corresponderá construir situaciones suficientemente numerosas y novedosas que conlleven a su revisión o a su rechazo, i.e., a la construcción de una *situación didáctica* que haga tambalear los saberes anteriores devenidos en obstáculos y promueva su reorganización.”*.<sup>41</sup> Como conclusión Brousseau *transpone* la noción de obstáculo epistemológico de Bachelard a la didáctica.

### III. OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN LA LÓGICA Y SU HISTORIA

Habré de referirme a un primer obstáculo epistemológico (objeto de saber a enseñar): la Lógica Tradicional clásica o también conocida como Teoría apofántica<sup>42</sup> de la proposición la cual se basa en una metafísica sustancialista. El núcleo de esta lógica, debida por cierto a Aristóteles, se basa en el análisis de una proposición en términos de Sujeto-cópula-Predicado<sup>43</sup> que permitió que se desarrollara la Teoría del Silogismo o de las proposiciones

---

<sup>41</sup> Citado en *Didáctica de la matemática y didáctica de la lógica*, G. Palau y B. Frenkel.

<sup>42</sup> Aristóteles denominó *apofánsis* o *logos apofántico* a la proposición en general. El término “Apofánsis” significa en castellano *explicación* o *declaración*. Aristóteles utilizó esta expresión para llamar así a la proposición *declarativa* o *explicativa* para distinguirla de otro tipo de discursos como los interrogativos o imperativos.

<sup>43</sup> Este primer obstáculo es la concepción aristotélica de la lógica. Entendida por G. Palau, siguiendo a Bachelard como, un **obstáculo sustancialista**.

categorías. Esta constituye un verdadero obstáculo debido a que no permite el análisis de las relaciones entre proposiciones.

Un segundo obstáculo lo constituye el concepto *semántico de verdad*. Este prevalece, junto con el de su transmisión, en determinadas inferencias por sobre la noción misma de *inferencia*.

Haré notar que, un concepto de suma importancia, vinculado con el de inferencia, es el de *consecuencia lógica* (objeto a enseñar en lógica y en lógica deóntica), desarrollado en la lógica medieval mediante las denominadas *consequentiae*, entendidas como proposiciones condicionales y como verdades lógicas *ab aeterno*.

Hacia fines del siglo XIX Frege construye un sistema lógico cuantificacional que logra desprenderse momentáneamente de la Teoría aristotélica de la proposición e incorpora la noción de *función proposicional*. Crea un sistema de notación distinguiendo entre conectivas proposicionales y cuantificadores sobre individuos y funciones de primer grado. No obstante ello, desde el aspecto semántico, la lógica continuó siendo el ámbito de las verdades lógicas y “la teoría del silogismo aristotélico fue formulada en esos términos”. En el siglo XX, en el Congreso Hilbert (1921) se produce un cambio que permitió poner el acento en el problema de la deducción lógica y en la distinción entre la noción de *consecuencia lógica intuicionista y la noción clásica*, abandonando de este modo el interés por la verdad lógica. De aquí en más la lógica clásica mostró sus límites cuando se la intentó utilizar para analizar los argumentos del lenguaje natural, ordinario o de sentido común. Carnap fue quien señaló estos límites sosteniendo que para analizar los lenguajes de sentido común (naturales) se necesitan *meaning postulated*. Posteriormente surgen nuevos sistemas lógicos enfocados en el análisis de este tipo de argumentos de los lenguajes naturales y las inferencias en ellos implicados (i.e. las lógicas divergentes, la lógica intuicionista que rechaza el Principio del Tercero excluido aceptado por la lógica clásica, la lógica de la implicación analítica que cuestionó el concepto de implicación, las lógicas que pretendieron explicar los enunciados contrafácticos (*argumentos cuasi-deductivos*) propios del lenguaje natural que darían el punta pie para otros sistemas lógicos como las lógicas no monótonas<sup>44</sup> y otros sistemas lógicos). Cabe mencionar, por último, respecto de las lógicas no monótonas que si bien por un lado permiten formular las expresiones del lenguaje natural, por otro, ponen en duda que mantengan la noción de deducibilidad.

#### IV. ¿CUÁLES SON LOS OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA DE LA LÓGICA EN GENERAL?

La tesis que se desarrollará aquí es que la lógica natural es el principal obstáculo para la enseñanza de la lógica (en este caso, lógica formal clásica y modal).

En primer lugar hay que partir de la circunstancia de que a la *lógica natural o del sentido común* se la puede entender de la siguiente forma siguiendo a Miró Quesada “*hay una lógica que es la que pensamos cuando pensamos racionalmente de manera espontánea y ella es el fundamento en torno del cual se constituyen todas las lógicas, es la base sin la que ninguna lógica formal, por más aberrante que sea, tiene sentido*”.

---

<sup>44</sup> Para una primera aproximación al tema, se puede decir que las inferencias se clasifican en deductivas (o monótonas) y no deductivas (o no monótonas) según el tipo de fundamentación que las premisas ofrezcan respecto de la conclusión.

En este sentido Palau afirma que con esta lógica nos manejamos todos los días, con ella enseñamos otros tipos de lógica, i.e., la lógica formal clásica, las lógicas modales; deóntica, etc. y con ella debemos hacer que los alumnos entiendan aquello que enseñamos (la lógica). La pregunta siguiente es ¿qué es “la lógica natural”? Es la lógica con la que pensamos, argumentamos, enseñamos lógica formal y por ello mismo se constituye en un primer obstáculo epistemológico. Es la lógica que subyace al lenguaje natural u ordinario y posee ciertas características peculiares que actúan como un verdadero obstáculo epistemológico. Así lo entiende Guy Brousseau siguiendo a Chevallard en su Teoría de la Transposición didáctica respecto de romper con los conocimientos anteriores que son un “verdadero obstáculo epistemológico”. La noción que introduce Brousseau difiere de la noción de ruptura de Bachelard, la de aquél es más débil, la de este más fuerte y significa ruptura radical con los conocimientos anteriores. La noción de Brousseau se encuentra debilitada y se entiende como **ruptura cognitiva** y evidencia el *cambio en los conocimientos de un sujeto en virtud de la toma de conciencia de los conflictos generados por conocimientos anteriores y de la necesidad de abandonarlos o modificarlos*. La diferencia sustancial radica en que mientras la noción de ruptura de Bachelard se refiere a las discontinuidades del proceso de aprendizaje, la noción de Brousseau se da con integración de los conocimientos nuevos con los anteriores pero, a su vez, estos son modificados y resignificados. Es así que si bien el “conocimiento obstáculo” se resiste a modificarse, a la investigación didáctica le corresponde construir situaciones *numerosas y novedosas* que permitan la revisión o el rechazo. En otras palabras, de lo que se tratará es de construir *situaciones didácticas* que hagan “tambalear” los saberes anteriores, ahora obstáculos, para que se reorganicen, modifiquen y resignifiquen. Así Brousseau *transpone* la noción de obstáculo epistemológico de Bachelard a la didáctica y lo entiende con las siguientes características:

- a) Un obstáculo no es una dificultad o falta de conocimiento sino un conocimiento previo o una concepción que el sujeto tiene sobre algo en un contexto determinado y en el cual produce respuestas adaptadas, teniendo por ello validez y eficacia.
- b) En otros contextos genera respuestas falsas.
- c) Este conocimiento previo resiste a las contradicciones a las que se enfrenta en el nuevo contexto y al establecimiento de un conocimiento superador.
- d) Los obstáculos no desaparecen repentinamente, sino que siguen manifestándose mucho después de haber sido conscientemente rechazados.

Si bien los obstáculos epistemológicos estudiados por Brousseau son principalmente de las matemáticas, también pueden ser referidos al aprendizaje de la lógica y del derecho. Estos obstáculos se caracterizan por ser a) *ontogenéticos*, los que provienen del desarrollo del alumno (Piaget) y marcan limitaciones, b) *didácticos* que se derivan de la práctica pedagógica, de las formas de enseñanza, no son constitutivos del conocimiento a enseñar sino que implican al docente y c) *epistemológicos*, de lo que no se debe escapar y son los mencionados en la historia de la lógica.

Se puede afirmar siguiendo a Brousseau que, la relación entre la psicogénesis y la historia de la ciencia proveniente de Piaget, debe enfocarse en la historia de la disciplina a enseñar ya que las condiciones de producción de los conocimientos hacen que se comprenda mejor la disciplina o rama del derecho (en este caso la argumentación jurídica), los problemas específicos a los que responde y porqué un conocimiento devino en obstáculo.

Aplicando lo anterior, se puede afirmar que cuando se enseña lógica se presentan tres tipos de obstáculos; a) obstáculos ontogenéticos, es decir, el grado de desarrollo cognitivo de los alumnos y que condiciona el saber a enseñar por el profesor, b) los instrumentos de enseñanza, en la mayoría de los casos “ejercicios”, “demostraciones”. Si el docente elige incorrectamente los ejercicios, puede repercutir en el proceso cognitivo de la lógica y de la actividad de razonar, c) la lógica natural que subyace al alumno “la cual actúa como obturador para la construcción de nuevos procesos cognitivos”.

¿Cuáles son las características de la lógica natural subyacente al alumno?

En primer lugar, la lógica natural no se instrumenta en argumentos (cadenas de inferencias) tan complejos como los de la lógica formal, y sus argumentos se vuelven más difíciles de analizar sintáctica como semánticamente ya que necesariamente, incorporan elementos ajenos al análisis lógico, i.e., órdenes o mandatos, analogías, actos de habla, aspectos pragmáticos, y otros.

En segundo lugar, en los argumentos de la lógica natural no se sigue los pasos de una inferencia formal sino que se “pegan saltos” debido a la falta de información o porque existen presupuestos no explicitados (entimemas).

En tercer lugar, los argumentos de la lógica natural suelen quedar “ligados a la verdad o falsedad de los enunciados (...) o a las creencias que el hablante tiene acerca de ellas y de si éstas son consideradas ‘buenas razones’ para fundamentar aquello que se quiere sostener”. Esta propiedad se suele llamar *contexto dependencia*.

Por último, la lógica natural es la que se usa cuando se enseña cualquier sistema lógico.<sup>45</sup>

## V. OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS EN LA ENSEÑANZA DE LA LÓGICA EN EL AULA

Coincido con las ideas del trabajo de la Profesora Palau en que los obstáculos epistemológicos en el proceso del docente de enseñanza de la lógica pueden agruparse en;

- 1) El problema de la validez de los argumentos
- 2) El problema del condicional material
- 3) El problema de la inadecuación de ciertas reglas de deducción respecto de la lógica natural
- 4) Otros obstáculos en la enseñanza de la lógica deóntica (por ejemplo demostración de leyes y “construcción” de una demostración sobre la base de la distinción entre *axiomas* y *teoremas* para las leyes de contradicción deóntica, contrariedad y subalternación).

Es de destacar que *el problema de la validez de los argumentos* es fuente de equívocos. La confusión se debe, principalmente, en la no distinción entre *argumento válido* y *argumento sólido o fuerte*, es decir, aquel argumento que es *convinciente* porque las premisas y la conclusión se aceptan como verdaderas. Es sabido que todo razonamiento válido transmite la verdad de las premisas a la conclusión, pero, una cuestión distinta es cuando una o ambas premisas de un razonamiento son falsas y se llega a una conclusión verdadera. Una estrategia didáctica para comprender la relación entre verdad y validez es la utilización de los silogismos categóricos como método. El primer paso consiste en hacer comprender el concepto de verdad por correspondencia aristotélico y, por otro lado, la

---

<sup>45</sup> Frecuentemente al alumno le cuesta comprender que no existe una lógica universal que caracterice todos los argumentos válidos (obstáculo epistemológico) o “los significados de todas las expresiones del lenguaje natural”. En consecuencia, se desarrollan diferentes sistemas lógicos, cada uno con sus propia clase particular de argumentos” (L.T.F. GAMUT, 2009, Lógica, lenguaje y significado, Buenos Aires, EUDEBA)

estructura de las proposiciones categóricas a que se hiciera referencia en el primer punto. Luego, se pueden utilizar los *diagramas de Venn* debido a que “posibilitan la diferenciación entre forma y contenido de una proposición y la posibilidad casi única en la lógica de visualizar que la conclusión de un argumento surge sólo de lo diagramado (o informado) en las premisas sin importar si las premisas son verdaderas o falsas”<sup>46</sup>. El resultado será que si el alumno logra aprehender estos objetivos didácticos, comprenderá que la validez de un argumento sólo depende de su forma lógica y no del hecho que las premisas sean falsas o verdaderas, es decir, de la verdad o falsedad de lo afirmado. Tanto es así que el alumno se dará cuenta que la única forma de refutar un argumento es encontrar otro de la misma forma lógica en el que las premisas sean verdaderas y la conclusión sea falsa. Es decir que “para demostrar la validez no importa la verdad o falsedad de las premisas, la invalidez o refutación de un argumento requiere necesariamente de al menos un ejemplo de igual forma lógica en la cual las premisas sean verdaderas y la conclusión sea falsa”, por ello, es más fácil refutar que probar un argumento.

Otro problema visible (obstáculo epistemológico) es la conectiva lógica denominada *condicional material*. Efectuar la *transposición didáctica* de este conector requiere de al menos dos procesos lógicos: la formalización del lenguaje ordinario y la consiguiente estructuración como condicional material (aquí el docente se suele ayudar de las nociones de *condición necesaria* y *condición suficiente*). Y además, otro problema adicional es definir el condicional material en “términos de valores de verdad”. Veamos los casos del condicional material por sus valores de verdad. Dos de ellos son fáciles de comprender: aquellos en que el antecedente y consecuente son verdaderos, cuya respuesta será “verdadero” por el alumno y el caso en que el antecedente es verdadero y el consecuente es falso, dará valor “falso” sin dificultad. Sí presenta problemas el caso en que el antecedente de la relación condicional es falso para lo cual se dará una situación paradójica difícilmente explicable. Algunas reglas epistemológicas indican que cuando no se puede demostrar que un enunciado es falso (refutación) entonces es útil suponer que es verdadero. Dado que es falso el antecedente, nada se puede decir respecto del consecuente. Una de las herramientas didácticas es recurrir a analogías propias del derecho, i.e., “si no podemos demostrar que alguien es culpable, se lo presume inocente”. Enunciaré dos tipos de obstáculos epistemológicos más que se corresponden con las dos reglas lógicas del *Modus Ponens* y el *Modus Tollens* y las dos falacias formales asociadas con estas reglas de inferencia. Estas se corresponden con las falacias consistentes en *afirmar el consecuente* y *la de negar el antecedente*. Al respecto, las herramientas didácticas utilizadas para enseñar ambas reglas y sus falacias correspondientes, esto es, *los diagramas de Venn*, permiten al alumno tener una visualización directa del proceso lógico implicado.

Por último mencionaré los obstáculos epistemológicos que se presentan en la enseñanza de la *lógica deóntica* y que pueden merecer un análisis más profundo en un trabajo futuro. A saber, 1) Construir algún otro sistema lógico distinto al de la lógica proposicional, fundamentalmente, estableciendo una relación entre el sistema lógico y los distintos tipos de lenguaje, por ejemplo, entre un sistema de lógica deóntica vinculado al lenguaje prescriptivo y, a su vez, las distintas expresiones del lenguaje lógico que usa ese sistema.

---

<sup>46</sup> Palau, G., Los obstáculos epistemológicos en las ciencias formales y en la enseñanza de la lógica, pág. 15.

<sup>47</sup>2) La circunstancia de seguir sosteniendo la lógica proposicional en otros sistemas lógicos (deónticos), lo cual implicará afirmar que no se puede prescindir de la primera ya que es presupuesta a muchos sistemas lógicos<sup>48</sup> 3) La distinción entre los axiomas de un sistema lógico y los pasos de una demostración (o teoremas) y la circunstancia de “construir” una demostración o prueba para una ley.

La conclusión que se extrae, siguiendo a Brousseau, es que los obstáculos epistemológicos explicados en la enseñanza de la lógica formal “son constitutivos al mismo conocimiento que se pretende impartir y persisten sistemáticamente en el aprendizaje de la lógica. Más aún, estas dificultades son errores tenaces ya que persisten aún después de haber realizado cursos de lógica”.

Se pueden plantear algunas preguntas ¿debemos seguir enseñando lógica formal clásica y el condicional material? La circunstancia de que otros sistemas lógicos sean más adecuados y convenientes para determinado tipo de lenguaje (prescriptivo en este caso) no conlleva el abandono de la lógica clásica pues ésta se incluye en cualquier otro sistema lógico que se intente construir. Esta sería una primera respuesta afirmativa a la enseñanza de la lógica clásica. Además, “la lógica incentiva el argumentar o razonar a partir de supuestos, siendo por ello necesaria para adquirir el razonamiento hipotético deductivo posibilitando de esta manera analizar lo real como un caso de lo posible y eliminar la creencia que siempre se razona o argumenta sobre verdades”.

Además, las reglas de la lógica deductiva son el “patrón válido con el que se cuenta en el contexto de justificación y más precisamente en el contexto de falsación de cualquier disciplina”.

Persiste la pregunta de por qué enseñar lógica formal clásica. La respuesta es que no se puede prescindir de ella porque se presupone en cualquier otro sistema lógico. Comparto la siguiente consideración, a saber, las lógicas condicionales y las de sentido común (o no monótonas) son contexto dependientes, fueron construidas por dominios en los que la lógica clásica es inadecuada pero formalmente la presuponen y se construyen a partir de ella. A su vez, la lógica permite reflexionar sobre “los procesos inferenciales” ya que la lógica clásica incluye operaciones que operan sobre operaciones.

A modo conclusivo se puede preguntar ¿cómo enseñar lógica? La respuesta que daría la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau es que se debería empezar por *“crear una situación didáctica para el condicional material - por ejemplo y para cualquier otra noción lógica que se quiera enseñar - la cual debería comenzar por la historia del concepto, ya que este autor sostiene que la reconstrucción histórica permite comprender mejor las condiciones de creación de los saberes, los problemas a los que respondieron, aquellos que proponían soluciones erradas y de este modo entender en qué sentido el conocimiento devino en obstáculo para la disciplina para recién luego diseñar la situación didáctica para implementar en el aula”*.

---

<sup>47</sup> Se debe tener presente que “el lenguaje formal que se utiliza depende de nuestros intereses”, sostienen L.T.F Gamut. Entonces los esquemas de argumento (su validez) de la lógica proposicional clásica dependen de expresiones (o constantes lógicas) como “y”, “o”, “Si (...entonces)”, “si y sólo si” y la negación. Otros sistemas utilizan otras expresiones cuantificadoras como “todo” y alguno (lógica de predicados). “Posiblemente” y “necesariamente”, “era le caso que, será el caso que, alguna vez, nunca y los tiempos verbales, permisión y obligación, etc.

<sup>48</sup> Echave, Urquijo, Guibourg, 1991, Lógica, proposición y norma, Ed. Astrea, Capítulo VIII.



## Referencias

- Bachelard G., 1948, La formación del espíritu científico, Capítulo 1 “La noción de obstáculo epistemológico”, México, Siglo XXI.
- Brousseau, G., 2008, Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas. Libros del Zorzal.
- Brousseau, G., Nov. 1999, Educación y Didáctica de las matemáticas, en: Educación Matemática, México
- Chevallard Yves, 1998, La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique Grupo edicto. Prefacio, Capítulo 1 y 2.
- Echave D.T., Urquijo M.E., Guibourg R.A., 1991, Lógica, proposición y norma, Ed. Astrea, Capítulo VIII.
- L.T.F. GAMUT, 2009, Lógica, lenguaje y significado, Eudeba, Capítulo 1 y 2
- Palau G. y B. Frenkel, Didáctica de la matemática y didáctica de la lógica. Trabajo leído en las XV Jornadas sobre Enseñanza de la Filosofía. Coloquio Internacional 2008, Asociación de Exalumnos del Colegio Nacional Buenos Aires. C.A.B.A., Argentina.
- Palau G., 2000, Normatividad y lógica natural. Su rol en la enseñanza de la lógica, Trabajo leído en el Congreso *Tools for teaching logic.*, Aracne, Salamanca.
- Palau G., 2009, La didáctica de la lógica desde una perspectiva cognitiva, Trabajo leído en el XII Encuentro Internacional de Didáctica de la Lógica. “Herramientas para el aprendizaje de la lógica y el pensamiento crítico, Universidad Autónoma de Querétaro, Academia Mexicana de Lógica, México.
- Palau G., 2010, Lógica formal y argumentación como disciplinas complementarias, Trabajo leído en el XIII Encuentro Internacional de Didáctica de la Lógica.
- Palau G., La noción de argumento o razonamiento y clasificación de los argumentos (en coautoría con el Profesor Carlos Oller).
- Palau G., Lógica tradicional aristotélica
- Palau G., Los obstáculos epistemológicos en las ciencias formales y en la enseñanza de la lógica.

## DEL DERECHO Y DEL REVÉS: ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN LA UNIVERSIDAD

Jonathan A. Polansky

Abogado (UBA), auxiliar docente de segunda categoría en el Departamento de Derecho Penal de la Facultad de Derecho, UBA.

### Resumen:

El presente trabajo tiene por objetivo reflexionar acerca de la pertinencia de la enseñanza de la lectura en las aulas de la facultad de derecho y, en su caso, brindar algunas estrategias para su implementación. En este sentido, en primer lugar, se analizarán las ventajas que conlleva, por parte del docente, dedicar parte de las clases al abordaje del modo en que los estudiantes deben encarar la bibliografía obligatoria del curso. En segundo lugar, se estudiarán las estrategias para la enseñanza de la lectura en la universidad. Al respecto, se considera que brindar las herramientas necesarias a los estudiantes para que puedan llevar a cabo las lecturas del material por sí mismos constituye una forma de fomentar el desarrollo de su autonomía, lo que repercute positivamente en su formación como profesionales.

De esta forma, en relación a la primera cuestión, el análisis sobre la enseñanza de la lectura en la universidad estará atravesado por dos variables. La primera se refiere a su relación con lo que respecta a los niveles de inclusión social de la universidad y se cuestiona si la enseñanza de la lectura constituye una estrategia idónea para combatir la deserción universitaria, la cual afecta mayormente a los sectores más desfavorecidos de la sociedad. La segunda se concentra en determinar sus ventajas en lo que refiere, estrictamente, a la formación de los estudiantes y se pregunta si la enseñanza de la lectura favorece a la mejora de su calidad.

Asimismo, en lo referido a la segunda cuestión, se estudiarán las diversas estrategias que resultan pertinentes para la enseñanza de la lectura en la universidad. Para esto, se considerarán los distintos tipos de textos que se utilizan, frecuentemente, en las materias de la carrera de abogacía (textos doctrinarios, jurisprudencia, leyes, etc.) a fin de determinar las estrategias de enseñanza más adecuadas.

**Palabras clave:** ENSEÑANZA, ESTRATEGIAS DE LECTURA, UNIVERSIDAD, DERECHO, ESTUDIANTES.

## I. Introducción:

Desde los últimos 40 años se verifica la existencia de un proceso de masificación del ingreso a las universidades a nivel global, en virtud del cual los miembros de los sectores más desfavorecidos en la distribución del capital económico y cultural de la sociedad tienen la posibilidad de ingresar a la educación superior. Al mismo tiempo se observan altas tasas de deserción universitaria, las cuales, precisamente, afectan mayoritariamente a las personas que se habían beneficiado del fenómeno de la masificación referido<sup>49</sup>.

Al analizar las causales de semejante paradoja, Ana María Ezcurra disiente con la opinión mayoritaria que carga sobre los estudiantes la responsabilidad del fracaso académico. Observa que son las propias instituciones de la educación las que ostentan un rol fundamental en la deserción. A su vez, indica que al centrar la atención en la responsabilidad de los alumnos, se promueven estrategias ineficientes para solucionar el problema. Esto produce un importante dispendio de esfuerzo y dinero que no alcanza resultados satisfactorios<sup>50</sup>.

Argumenta que el abandono universitario es un fenómeno educativo. Si bien reconoce la influencia de factores económicos (por ejemplo los costos de la educación privada o “gratuita”), postula que el capital cultural es el elemento central al momento de analizar la deserción<sup>51</sup>.

En efecto, cuestiones tales como saber tomar apuntes en clase, armar una bibliografía, trabajar en una biblioteca, aprovechar el tiempo de estudio, la imagen que el estudiante tiene de su propio capital cultural (en general, aquellos que provienen de los sectores más desfavorecidos poseen una imagen negativa), su capacidad de reconocer y responder a las expectativas del docente, leer y comprender el material de estudio, etc. constituyen factores de superlativa importancia a la hora de determinar las posibilidades de transitar exitosamente el camino de la educación superior<sup>52</sup>.

En este trabajo se pretende reflexionar sobre la actividad docente desde la óptica de la enseñanza de la lectura. Para eso se analizarán las ventajas de promover tal tipo de enseñanza no solo desde el punto de vista del acceso a la educación superior, sino que también considerando la calidad de la formación de los estudiantes. Finalmente, se hará

---

<sup>49</sup> EZCURRA, Ana María, “*Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*”, 1ª ed., Universidad Nacional General Sarmiento, Buenos Aires, 2013, ps 13 y ss.

<sup>50</sup> *Ídem*

<sup>51</sup> EZCURRA, Ana María, “*Igualdad...*” *ob. cit.*, ps 33 y ss., 41 y ss. y 61 y ss.

<sup>52</sup> Entrevista realizada a EZCURRA, Ana María en el diario *Página 12*, disponible en: <http://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-192961-2012-04-30.html>

una breve referencia a las estrategias que resultan más adecuadas para la enseñanza de la lectura en la universidad.

## II. Los problemas de la lectura universitaria:

Paula Carlino advierte que el aprendizaje en la universidad depende de la interacción entre estudiantes, docentes e instituciones. Observa que generalmente los profesores asignan a sus estudiantes el rol de escuchar sus clases y tomar apuntes y esperan que, fuera del aula, éstos lean los textos correspondientes, aunque no se ocupan de que eso efectivamente suceda (dado que muchos de los textos contienen información implícita que los estudiantes todavía no conocen<sup>53</sup>). Los profesores, en este aspecto, se perciben como meros transmisores de información, mientras que los estudiantes se consideran receptores<sup>54</sup>.

Esta dinámica de enseñanza genera una ruptura entre las expectativas que tienen los docentes para con sus estudiantes y la realidad. Los profesores esperan que quienes asisten a sus clases lean los textos de un modo específico, que extraigan de cada uno de ellos los conceptos pertinentes al programa de la materia, que asuman una postura crítica, etc.<sup>55</sup>. Al respecto, los docentes suelen encontrar mucho más frecuentemente estas expectativas frustradas que satisfechas<sup>56</sup>. Carlino sostiene que la causa de esto no radica en que los estudiantes no hacen lo que se les requiere, sino que no saben cómo hacerlo<sup>57</sup>.

En este sentido, en un estudio realizado en 2010, se puede observar que el 90% de los 544 docentes universitarios argentinos entrevistados reconocieron que sus estudiantes encontraron severas dificultades en comprender el contenido de los textos de sus materias<sup>58</sup>.

Marta Marucco observa que las instituciones de educación superior esperan que sus estudiantes lean como si fueran expertos, pero no les enseñan a constituirse como tales<sup>59</sup>.

## III. La enseñanza de la lectura en la universidad como parte de la alfabetización académica:

Lo señalado hasta aquí echa luz sobre la problemática de la denominada alfabetización académica. Este concepto, que proviene del mundo anglosajón, hace referencia al conjunto de nociones y estrategias que son necesarias para participar de la cultura discursiva propia de cada disciplina, como así también en las actividades de producción y

---

<sup>53</sup> ESTIENNE, Viviana y CARLINO, Paula, “¿Pueden los universitarios leer solos? Un estudio exploratorio”, ponencia presentada en las XI Jornadas de Investigación. Facultad de psicología, UBA, 2004, p 2. Disponible en <http://www.aacademica.com/000-029/99>

<sup>54</sup> CARLINO, Paula, “Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica”, 1ª ed., Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2013, p 10

<sup>55</sup> ESTIENE, Viviana y CARLINO, Paula, “Leer en la universidad. Enseñar y aprender una cultura nueva”, p 3.

Disponible en :

[http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Estienne\\_y\\_Carlino\\_Leer\\_en\\_la\\_universidad\\_ens\\_y\\_apr\\_una\\_cultura\\_nueva\\_6-004-Estienne\\_etAl.pdf](http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blb/Estienne_y_Carlino_Leer_en_la_universidad_ens_y_apr_una_cultura_nueva_6-004-Estienne_etAl.pdf)

<sup>56</sup> CARLINO, Paula “Escribir...”ob. cit., p 9

<sup>57</sup> CARLINO, Paula “who takes care of writing in latin american and spanish universities?”, p 486. Disponible en: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter41.pdf>

<sup>58</sup> *Idem*, p 490

<sup>59</sup> MARUCCO, Marta, “¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos?”, en *Revista electrónica de Didáctica en Educación Superior* n° 2, octubre 2011, p 1. Disponible en: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/portada/htm>

análisis de los textos requeridos para aprender en las instituciones de enseñanza superior<sup>60</sup>.

Las dificultades que se observan con la lectura universitaria se agravan al advertir las enormes diferencias entre los alumnos en relación al capital cultural. Es mediante el proceso de alfabetización académica que los estudiantes, particularmente los más desfavorecidos desde la óptica del capital cultural, pueden tener éxito en su paso por la universidad y alcanzar un alto nivel de formación profesional.

La enseñanza de la lectura forma parte del proceso de alfabetización universitaria<sup>61</sup>. Carlino indica que enseñar a leer es brindar las herramientas necesarias para que el estudiante obtenga del texto aquellos elementos que los miembros de la disciplina a la que pertenecen buscan en la lectura; es brindarles la posibilidad de que identifiquen la postura del autor y las posiciones de otros autores; desarrollar la historia y el contexto de las referidas posturas. A su vez, es alentar a reconocer las controversias planteadas en el texto, advertir los argumentos que propone el autor para sostener sus ideas y, finalmente, analizar críticamente esos argumentos a la luz de los métodos propios de cada saber<sup>62</sup>. La autora observa que este proceso debe realizarse en relación a cada disciplina en particular<sup>63</sup>.

En lo que refiere al derecho, como objeto de estudio, resulta pertinente destacar que, en general, las bibliografías de las materias de la carrera de abogacía cuentan con cuatro tipos de textos: leyes, jurisprudencia, doctrina (comentarios o reflexiones sobre las leyes y la jurisprudencia) y textos científicos comunes a todas las ciencias sociales. A efectos de adecuarse a las condiciones para la presentación de ponencias de las presentes jornadas, no se profundizará sobre las particularidades de cada uno de ellos, las que se deberían considerar al momento de planificar los modos y las formas para la enseñanza de su lectura. No obstante, a lo largo de este trabajo, realizaré algunas referencias respecto de estos textos, aunque sin pretensiones de exhaustividad en su análisis.

#### **IV. La enseñanza de la lectura en Universidad como mecanismo de inclusión social.**

La enseñanza sobre las formas de abordar un texto, en el marco de una materia universitaria, contribuye a aumentar los niveles de igualdad y de democratización en el acceso a la educación del nivel superior.

Tal como se ha mencionado, el trascurso exitoso por una carrera universitaria, exige ciertos conocimientos implícitos por parte de los estudiantes, conocimientos que no son distribuidos igualitariamente en todas las clases sociales. El *arte de organizar el aprendizaje* es transmitido solo a una pequeña porción de la sociedad. Es así que cuestiones que van desde saber cómo organizar el tiempo de estudio hasta cómo tomar notas, pertenecen a los sectores sociales más favorecidos. La presunción de que todos los

---

<sup>60</sup> CARLINO, Paula, “Escribir...” *ob. cit.*, p 13

<sup>61</sup> CARLINO, Paula, “Alfabetización académica. Diez años después”, en *Revista mexicana de investigación educativa*, vol 18, núm 57, 2003, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., Distrito Federal, Mexico, p 370, disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>

<sup>62</sup> CARLINO, Paula, “Escribir...” *ob. cit.*, ps 91 y 92

<sup>63</sup> *Ídem* p 162

estudiantes poseen estos conocimientos, afecta gravemente a los principios referidos al comienzo de este apartado<sup>64</sup>.

Sin duda alguna, el saber acerca de cómo abordar una lectura, constituye uno de esos conocimientos implícitos que, de negar su desigual distribución social, afecta al acceso igualitario a la educación.

A su vez, negar tal realidad contribuye a que los docentes generen falsas expectativas respecto de los resultados de las tareas asignadas a los estudiantes, lo que repercute negativamente en lo que refiere a la planificación del programa de clase. La insatisfacción sistemática de las expectativas del docente por parte de los estudiantes que no poseen esos conocimientos, pueden contribuir a generar frustraciones en ellos y a precipitar el abandono de sus estudios.

Al respecto, resulta sumamente relevante que el docente explicita a sus estudiantes las expectativas que tiene sobre ellos en relación al curso en general y al modo en que se deben estudiar los textos de la bibliografía en particular. De esta forma se les brindará la posibilidad de que organicen más eficientemente su tiempo de estudio. Al saber qué es lo que se espera de ellos, al conocer cuáles son los elementos del texto relevantes para la disciplina que están aprendiendo, no ocuparán su tiempo en cuestiones irrelevantes para la materia que cursan y se podrán concentrar en aquellas que son necesarias. Asimismo, les permitirá ir discerniendo por sí mismos, de forma progresiva, los aspectos relevantes de los textos para la disciplina que se encuentran aprendiendo. Esto resulta particularmente interesante al momento de encarar la lectura de la jurisprudencia, la cual contiene elementos que pueden servir para distintas áreas diferentes del derecho (en un mismo fallo puede haber referencias a derecho constitucional y al derecho penal o procesal penal simultáneamente) y la posibilidad de determinar los aspectos del fallo que resultan relevantes para las pretensiones del estudiante al momento de su lectura le resultará extremadamente útil para su desarrollo como profesional. Es decir, de esta forma el estudiante no solo aprenderá el contenido del fallo sino que también a leerlo de acuerdo a sus intereses.

## **V. El aprendizaje de la lectura y la calidad de la enseñanza.**

De acuerdo a lo dicho precedentemente, es posible afirmar que la enseñanza de la lectura en la universidad constituye una herramienta idónea para aumentar los niveles de igualdad en el acceso a la universidad. Al respecto, cabe preguntarse si también constituye un medio tendiente a mejorar la calidad de la formación de los futuros profesionales, y de acuerdo a esta ponencia, del derecho.

En este aspecto, es válido preguntarse sobre la conveniencia de dedicar tiempo de la clase a explicar los modos en que los estudiantes deben encarar un texto de cualquier tipo. Al respecto, considero que la dicotomía: enseñar a leer vs. enseñar mayor cantidad de temas del programa o hacerlo más profundamente no es correcta.

La enseñanza de la lectura es necesaria para poder profundizar los temas del programa de la materia de que se trata. No hay forma de que se pueda estudiar en profundidad cualquier tema si los estudiantes no cuentan con las herramientas necesarias para acceder

---

<sup>64</sup> BOURDIEU, P., “*Capital cultural, escuela y espacio social*”, 1ª ed., Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2015, s 146 y 147

sus fuentes escritas. La experiencia demuestra que en los casos en los que no se enseña la lectura académica de una determinada disciplina, los estudiantes o bien no leen los textos o los leen y los comprenden de una forma diferente a las expectativas del profesor. En cualquiera de ambos casos, el profesor, lejos de superar el contenido de la lectura profundizando sobre él o formulando críticas, etc. se ve obligado a repetir los conceptos del texto mal (o no) leído. En este caso, el tiempo de la clase se desaprovecha. El profesor no enseña temas nuevos ni les provee elementos que doten a los estudiantes de mayor autonomía para desarrollarse en la disciplina que aprenden. Sólo repite aquello que los estudiantes podrían haber leído por su cuenta.

En este sentido, el profesor universitario se verá imposibilitado de diagramar de forma productiva sus clases. Preparará el programa de su materia de conformidad a características ideales y producirá resultados en sus estudiantes que él es incapaz de controlar. Por más buena intención y buena predisposición del docente, más allá de que en el programa de la materia haya infinidad de temas para aprender, al no dotar de autonomía para el estudio y la indagación a los estudiantes, el profesor acabará repitiendo lo que dicen los textos y los estudiantes tomando apuntes para aprobar la cursada. De esta forma, la clase en la universidad se transforma en una mera repetición del contenido de un texto, desaprovechando la oportunidad de que se constituya como un espacio de discusión, fundamentación e intercambio de ideas

En cambio, si el docente prevé que deberá enseñar a sus estudiantes a leer los textos en el marco de la disciplina de la que sus clases forman parte, podrá organizar el tiempo de la cursada de forma más efectiva. Sabrá qué parte de sus clases las tendrá que dedicar a guiar la lectura, pero luego dispondrá de la posibilidad de discutir temas que vayan mucho más allá del texto. La lectura funcionará como un disparador para la clase. Será un punto de partida antes que uno de llegada.

Enseñar a leer en la universidad no niega la autonomía de los estudiantes. Todo lo contrario. Trabaja sobre ella para que, en vez de ser una ficción en la mente del profesor, en la medida en que se avance en la carrera, vaya aumentando cada vez más.

El profesor al planificar sus clases sobre cuestiones reales y no ficticias podrá acomodar sus expectativas para con sus estudiantes y realizar las tareas necesarias para que se cumplan, de forma tal que poseerá un mayor control sobre los efectos de sus intervenciones. Al finalizar la cursada, los estudiantes no solo conocerán los contenidos de los textos, sino que también habrán adquirido otro tipo de saberes que les permitirán desarrollarse satisfactoriamente en su vida profesional.

## **VI. Algunas estrategias para la enseñanza de la lectura en la universidad**

La cantidad de estrategias para fomentar la lectura de los textos académicos por parte de los estudiantes es tan amplia como la imaginación que tenga el docente. La selección de la que resulte más adecuada, dependerá de los objetivos que se proponga el profesor, dado que cada estrategia fomenta diversos aspectos del aprendizaje.

A su vez, es preciso tener presente que el tipo de lectura que se exige a estudiantes de los primeros años de la carrera, quienes posiblemente no hayan incorporado el lenguaje y muchas de las teorías propias de la disciplina que estudian, es distinta de quienes están a

punto de graduarse, respecto de quienes se puede esperar otro tipo de análisis de la bibliografía.

No obstante, en este apartado me limitaré a mencionar algunas estrategias para fomentar la lectura, que considero pueden resultar útiles para cualquier docente en la facultad de derecho, ya que resultan aplicables a los tipos de textos que usualmente forman parte de las asignaturas de la carrera así como también, pueden ser utilizadas para estudiantes de los primeros años como para quienes se encuentren finalizando sus estudios.

Resulta relevante que el profesor, al momento de indicarle a los estudiantes el material que deben leer, les explique cuál es el propósito de esa lectura para la asignatura que se encuentran cursando. A su vez, es importante que se fomente cierta investigación sobre el autor del texto a fin de conocer el contexto en el que escribió, cuáles son sus ideas y postura en esa disciplina, si pertenece a alguna corriente de pensamiento, etc. Esto resulta sumamente útil para comprender de una forma más completa el contenido del texto<sup>65</sup>, así como también para su análisis, ya que podrán confrontar los argumentos del autor vertidos en el material de lectura con otras de sus ideas.

Carlino propone la elaboración de guías de lectura por parte de los profesores a fin de que los estudiantes puedan jerarquizar la información de los textos<sup>66</sup>. Estas guías resultan sumamente útiles para identificar los puntos centrales del texto, así como también los argumentos y contraargumentos que utiliza el autor para sostener su tesis. También sirve para que los estudiantes no tomen como válidos las afirmaciones del texto y puedan criticarlas<sup>67</sup>.

En muchas oportunidades, puede suceder que el texto haga referencia a teorías o discusiones doctrinarias no contenidas en él y que los estudiantes no conocen. Para eso, resulta relevante que el docente las identifique y les brinde, a los estudiantes, bibliografía complementaria (o los incentive a buscarla por ellos mismos) para conocer estas teorías o discusiones y así lograr una mejor y más completa comprensión del texto<sup>68</sup>.

Resulta altamente recomendable que el docente dedique un tiempo de la clase a poner en común el análisis realizado de la bibliografía para estimular que los estudiantes continúen leyendo los textos en los tiempos requeridos así como también su participación en la clase<sup>69</sup>.

Otra estrategia que resulta pertinente es la de recomendar a los estudiantes la elaboración de resúmenes, con un límite de palabras, sobre los textos de la bibliografía. Carlino cuenta su satisfactoria experiencia en lo que refiere a esta actividad. Indica que en varias oportunidades les permitió a sus estudiantes elaborar resúmenes de media carilla de los textos, los cuales debían ser entregados, oportunamente, en la clase. Si bien la actividad era optativa, al permitírsele contar con ese resumen al momento del examen final, muchos estudiantes los realizaron. De esta forma, manifiesta la citada autora, los estudiantes relevaron los textos varias veces y pudieron realizar los resúmenes conectando las ideas

---

<sup>65</sup> HERMIDA, J., “*The importance of teaching academic reading skills in first-year university courses*”, ps 23 y ss., Disponible en: <http://www.mansfield.edu/fye/upload/Academic-Reading-Skills.pdf>

<sup>66</sup> CARLINO, P., “*Escribir...*” *ob. cit.*, p 76

<sup>67</sup> HERMIDA, J., *ob. cit.*, p 24

<sup>68</sup> *Ibidem*

<sup>69</sup> CARLINO, P., “*Escribir...*” *ob. cit.*, p 77

del autor con las suyas propias y, al momento del examen final, si bien dispusieron de ellos, no les fue necesario utilizarlos<sup>70</sup>.

Existen otras tantas estrategias para enseñar la lectura académica, algunas de las cuales utilizan medios tecnológicos o se desarrollan a través de juegos<sup>71</sup>. No obstante, como ya se ha mencionado, considero que dependerá del docente y los objetivos que éste se proponga, considerando las características de su curso, la elección de la más adecuada.

Las estrategias aquí mencionadas sirven para la enseñanza de la lectura de cualquiera de los tipos de textos que suelen aparecer en las bibliografías de las materias de la carrera de derecho. Es así como los conocimientos acerca de los autores sirven para comprender los textos doctrinarios, como también los fallos (conociendo las posturas e ideas de los jueces). De gran utilidad resultan las guías de lectura, la incentivación a realizar críticas a los textos por parte de los estudiantes y a realizar resúmenes para leer doctrina, jurisprudencia o textos legislativos.

## VII. Conclusiones

A lo largo de este breve trabajo, que tiene por finalidad central proponer una reflexión sobre la propia actividad docente, se han aportado argumentos tendientes a favorecer la enseñanza de la lectura en la universidad.

La enseñanza de la lectura forma parte del proceso de alfabetización académica y se alza como un instrumento capaz de contribuir a disminuir las desigualdades sociales en relación a la concentración de capital cultural y a aumentar la calidad educativa de la disciplina que se enseña.

Finalmente, cabe realizar una aclaración. Como bien sostiene Carlino, el proceso de aprendizaje en la universidad no depende exclusivamente de los profesores. También interviene en él la institución universitaria y la propia disposición del estudiante.

No obstante, considero que el profesor universitario es quien se encuentra en una mejor posición para activar la promoción de la enseñanza de la lectura académica. Independientemente de contar con un marco institucional que facilite o no estas prácticas, en la planificación de sus clases, él podrá destinar parte de ellas a brindar las herramientas necesarias a sus estudiantes para que desarrollen una lectura correcta del material. Para esto contará con las diversas estrategias pertinentes a tal fin. Pero hacerlo, no le garantiza el éxito, el cual también depende de la actitud que tomen sus alumnos.

Por lo expuesto, considero que fomentar enseñanza de la lectura académica constituye una buena forma de comenzar a generar una verdadera formación de calidad en el nivel superior que sea inclusiva para los distintos sectores sociales.

---

<sup>70</sup> *Ídem*, ps 80 y ss.

<sup>71</sup> Algunas citadas por Hermida, J., “*Strategies to promote a Deep approach to reading*”, disponible en: <http://commons.trincoll.edu/ctl/files/2013/08/WEEK-2-Strategies-to-Promote-a-Deep-Approach-to-Reading.pdf>



## TEMORES RECURRENTE DE NÓVELES DOCENTES DECENTES

Pablo M. Salpeter  
Jefe de Trabajos Prácticos- (UBA-Derecho) CABA, Argentina.

El trabajo versa sobre los enemigos internos del docente (fantasmas o fantasmática) que pueden deteriorar el espacio de enseñanza aprendizaje (enseñaje) planificado por él. Especialmente presente entre quienes se inician en la actividad docente, ya superados (a veces) por quienes venimos desarrollando la actividad con placer y dedicación desde hace años. Se analizarán distintos aspectos que ponen en peligro la calidad de la clase, como ser a modo de ejemplo, el pánico escénico, el miedo a la pregunta cuya respuesta se ignora, qué hacer con la persona que asume el rol saboteador del grupo de estudio, cómo hacer para completar el tema en el módulo horario comprometido, cómo debo presentarme ante los alumnos, abordar todos los temas del programa de manera somera o con profundidad y no abordar algunos aspectos, ¿cómo hago para no se duerman con mi clase?, ¿qué es más importante abordar, el contenido, la habilidad o la actitud?, estos temas, entre otros se analizarán desde sus causas, su desarrollo y posibles soluciones, para que el docente, en especial que se inicia, se sumerja en la clase, con la seguridad y tranquilidad, que su estructura es sólida, y no quedará en ridículo, por ello se destaca la calidad de “decente”, ya que de no importarnos estas cuestiones, no nos convierte en valientes, sino en profesionales no dedicados a la especialidad, entendiéndose por tal, la Educación, por encima del Derecho.

**Palabras Clave:** Educación. Miedos. Pánico escénico. Pregunta ignorada. Saboteador. Horario. Presencia. Programa. Dormir. Competencias.

En el presente trabajo se abordarán los temores que suelen circular por los docentes que potencialmente pueden implicar una merma en la calidad de la clase como herramienta de búsqueda de competencias para el alumno.

En primer lugar se destaca que el nombre del trabajo radica en que la falta de experiencia, o sea no haber superado obstáculos, suele ser un elemento importante para consolidar el temor al fracaso, pero lo cierto es, como suele decir mi Titular de Cátedra, Mario Ackerman, “nadie hizo antes algo que va a hacer por primera vez”, lo cual, si se fracasa, servirá de experiencia para mejorar en el futuro, y para evitar el fracaso, suele ser de utilidad en “benchmarking” utilizado en comercialización, que significa copiar conductas exitosas, para evitar el costo del fracaso, lo malo de este estilo, será la ignorancia de las causas del éxito.

En cuanto a los “Temores recurrentes de noveles docentes decentes”, tiene por intención destacar que existen miedos a elementos que atentan contra el desempeño deseado, y aquí los abordaremos para que, en caso de presentarse las situaciones atemorizantes, contar con las herramientas necesarias para desarticular la tan temida parálisis por miedo<sup>72</sup>. Recurrentes por reiterarse en el tiempo estos patrones que son típicos en las

---

<sup>72</sup> Cuando se presenta una situación atemorizante, existen tres opciones: a) parálisis –la inmovilidad le da cierto grado de invisibilidad al amenazado frente al escenario visual del amenazante- b) conducta absurda –no sabe que hacer pero hay que hacer algo, que empeora la situación, por falta de experiencia o sentido común-, c) conducta inteligente – resuelve la situación minimizando, anulando o transformando la amenaza-.

situaciones de clase. Nóveles docentes, porque la experiencia, implica haber transitado estas situaciones lo que significa haberlas resuelto positivamente o tener la posibilidad de esbozar posibles respuestas y no tener que improvisar una conducta. Decentes, dudé mucho en incluirla, pero creo que debe ser tenida en cuenta, ya que la soberbia, la falta de prioridad en la calidad académica, o la mera ignorancia irresponsable, implicará la temeridad de proseguir el curso, erosionando el respeto que los alumnos le propenderán.

1. Pánico escénico. Cómo hago para ponerme al frente de tanta gente. En mi experiencia lo que me ha resultado es la práctica, desde una entrevista uno a uno, hasta estar frente a más cuatrocientas personas, lo importante es estar convencido de lo que se dice, habrá que considerar el método de enseñanza a elegir, ya que con veinte personas hay más posibilidades que con mil, en este último caso, lo más aconsejable, es un presentación dirigida, siendo sólido en el contenido a abordar, cuál es el tema, su definición, las causas (problemas que el tema resolverá), los efectos, las posibilidades, o clasificación, ubicación bibliográfica (doctrina, norma jurisprudencia, etc.) y ejemplos (planificación). El miedo al ridículo hay que trabajarlo, primero, diciendo cosas que dijeron otros, así tenemos a quien echarle la culpa. Luego nos animaremos a sostener nuestras propias convicciones. Es importante mostrarse con seguridad, tener preparado el **discurso**, y como tal, debemos esperar “cambiar el curso”, no debe pasar y no dejar nada. Tener mucho cuidado con los chistes, opiniones o temas generales que pueden generar asperezas en el público receptor. Es muy importante contar experiencias con el tema tratado, dará en el alumnado, la seguridad de haber atravesado el tema en forma personal, y no que el docente es un mero relator de un tema que le es ajeno.

2. Pregunta ignorada. Qué pasa si me preguntan algo que no se. En este sentido, lamento decir que los docentes, también somos humanos, y no somos un oráculo que todo lo sabe, el punto es qué hacemos frente a esa pregunta. Varias opciones,

a) “Su pregunta nos molesta”, “No me interrumpen”, “Al final de clase la vemos”. Por lo tanto se le dice que nos desviaríamos del tema si contestamos la pregunta y seguimos con el plan de clase, lo que generará una clara convicción en el alumnado de un **docente soberbiamente ignorante**.

b) “Muy buena pregunta, traiga la respuesta para la próxima clase”. Se presenta como un desafío de poder o liderazgo de la clase y el alumno, ni **ningún otro volverá a preguntar**, lo que deja al docente en una actitud dictatorial y amenazante. Esto se puede evitar, si la consigna de investigación es sincera y se le dan herramientas para canalizar la búsqueda de la respuesta.

c) “Ya le contesté” Se le da una respuesta que no coincide con la pregunta, y si repregunta se le vuelve a repetir la misma respuesta, quedando, aparentemente, el alumno como ignorante por no comprender la respuesta, cuando en realidad el **docente es evasivo**.

d) “No lo se. Lo averiguaremos, pensémoslo juntos” Es una respuesta abierta, que permite continuar con el plan, y **tomarse el tiempo** para considerar la pertinencia de la pregunta y si es relevante a los efectos del aprendizaje.

3. Saboteador. Es alumno revoltoso, el de la pregunta incómoda, que hace ruido, está mandando mensajes por el celular, llega tarde, o toma cualquier tipo de conducta que

pone a prueba el liderazgo del docente. Qué hacemos con este alumno, muchos docentes desearían que no existiera, pero, este tema, estudiado ampliamente por la psicología social, nos dice que los roles en un grupo, siempre estarán, en mayor o menor medida, pero si el saboteador dejaría de asistir, otra persona asumirá su rol. Entonces, como no se trata de muerto el perro se acabó la rabia, se trata de vacunar y curar para que se acabe la rabia, vamos a hacer lo mismo con el saboteador, si este alumno lo que está demandando, subliminarmente es protagonismo, ¿por qué negárselo? Seamos inteligentes, y transformemos al saboteador en facilitador, se le pueden asignar tareas útiles para el grupo y para el docente que facilite el aprendizaje o en todo caso tareas misceláneas.

4. Horario. Cómo hago para cumplir el período de tiempo asignado, ya sea por poco o por mucho. Me ha dado muy buen resultado, preparar un trescientos por ciento de lo que voy a dar, asignando prioridades a ejes que no pueden faltar, entonces, sin dejar de abordar los ejes centrales, tener material de sobra para rellenar espacios temporales estériles. Esta estrategia es útil también para la pregunta incómoda o ya que al tener un margen más amplio del que se abordará, alguna pregunta que exceda de la clase podrá estar contenida en este material, que debemos tener preparada mentalmente, ya que llevar excesivo material físico demuestra inseguridad en el discurso, y como me dijo un amigo cuando tenía que ir a una conferencia y estaba preparando cerca de diez kilos de bibliografía, y me resistí y dije, ¿sabes qué?, no llevo nada, voy con lo puesto. Y Daniel Pérez me dijo, “y con qué otra cosa pensabas ir”.

5. Presencia. ¿Qué aspecto debo dar? Formal y alejado del alumnado, informal y cómplice de ellos. Ya sea en la ropa, el léxico, el trato, considero importante destacar dos cosas. El docente no habita en el topos uranos del conocimiento etereo, pero tampoco es un compañero. Creo que no hay receta y cada uno deberá imprimir su estilo personal, adaptándose a las circunstancias, ya que la falta de adaptación, es una debilidad evolutiva, y no considerar el entorno es un poco soberbio. En la playa estar en ojotas es pertinente, no creo que en el aula lo sea, al menos hoy y aquí. Y En esto el docente tiene una misión oculta. Ya que está generando competencias en el alumno, de conocimiento, habilidades y actitudes, estas últimas de difícil identificación y relegadas por la institucionalidad que desconoce como transmitir las. Ser Abogado, ser profesional, tiene un estilo, ser profesional significa orientarse al resultado, desplegar todas las herramientas para conseguirlo, en un marco de respeto de trescientos sesenta grados. El docente al mostrar sus actitudes frente al curso, está enseñando el estilo que opera en la profesión, y los alumnos se identificarán con el docente que responda a sus necesidades.

6. Programa. “Mi materia es la más importante de la carrera y como el programa es tan largo no vamos a llegar a verlo completo”. Quienes nos apasionamos en lo que hacemos creemos que es lo más importante, por eso nos dedicamos a la especialidad, pero lo cierto, es que no todos tenemos las mismas preferencias, y eso debe ser respetado, si el programa es demasiado largo, hay dos opciones, o le damos un vuelo innecesario, o está mal diseñado, sea cual fuera la causa, la realidad si se puede modificar adelante, ya sea con trabajos prácticos, recursos tecnológicos, como el portal académico, los foros, aula

virtual, mails, etc. o bien ajustarse a lo que no se puede modificar<sup>73</sup> (cantidad de clases) y acotar el contenido a los aspectos principales, y con lo accesorio ver la forma de su abordaje.

7. Contenido o habilidad. ¿A qué le dedico más tiempo? ¿Al contenido o a la habilidad de administrarlo?. Este tema fue abordado hace muchos años en la Facultad, cuando se agregaron los “contenidos mínimos” para reforzar el desarrollo de las habilidades de manejo de los mismos, lo que significa, que los alumnos deben “saber” y “saber hacer” al finalizar el curso, o sea, si les explico sanciones disciplinarias laborales, les explico como redactar una notificación, y les hago redactar una notificación, destacando los aciertos y revisando los errores.

8. ¿Cómo hago para que no se duerman en mi clase?. La receta para combatir el insomnio es un muy simple. Clase magistral del docente continua, ininterrumpida, en un tono monocorde bajo, sin moverse de su silla ni gesticular, sin agregar valor a lo que los alumnos pueden acceder, por ejemplo lectura de los artículos de la norma, o hablarle al pizarrón cuando anotamos. Hagan la prueba, cabeceo asegurado, bostezo inevitable y contagioso, brazo en escritorio, y cabeza sobre brazo en últimos asientos, tal vez nos demos cuenta si roncan, levantando la vista sobre la cabeza de quien oculta a la víctima de nuestra clase. A ver... no es tan difícil, preparemos el tema, planteamos los inconvenientes que el tema resolverá, mencionamos algunos ejemplos, pedimos participación a los alumnos, enfatizamos cambiando el tono de voz en los aspectos más importantes, circulamos por el aula, planteamos hipótesis de conflictos con la participación del alumnado, cuando un alumno hace una referencia destacamos la importancia de su intervención desplegamos el método socrático (entre otros) y nadie quedará fuera del tema.

## EL DESAFÍO DE ENSEÑAR “LOS SABERES DE LA PRÁCTICA”

Lic. María Celeste Varela  
Prof adjunta de Didáctica General FFyL UBA,  
Prof. del Centro para el Desarrollo Docente Facultad Derecho UBA

En este trabajo revisamos diferentes aportes que la didáctica ofrece para pensar de modo amplio en los saberes de la práctica en la formación profesional. Reconocemos que se trata de una preocupación frecuente entre quienes enseñan y aprenden en esta facultad. Reconocemos también la existencia de diversas iniciativas en tal sentido. Pretendemos aportar conceptos y categorías que permitan diseñar estrategias apropiadas y seguir profundizando en experiencias e iniciativas que atiendan al problema planteado.

Se presentan las categorías de conocimiento biblioteca, conocimiento herramienta y conocimiento práctica para situar el tipo de saberes de que se trata y se avanza en la definición de habilidades. Luego se recuperan aportes de la didáctica para pensar en el diseño de estrategias. El concepto de “entrenamiento” de Perkins y las familias de métodos para la acción práctica planteados por Joyce y Weil son las fuentes principales sobre las que se realiza la reflexión y propuesta.

El trabajo cierra con el planteo de algunos aspectos a considerar para atender a la enseñanza de lo que hemos denominado los saberes de la práctica: la necesidad de enunciar con claridad qué tipo

---

<sup>73</sup> “Los datos están dados” premisa de Peter Draker, lo que significa aceptar lo que no se puede modificar.

de habilidades se necesita desarrollar para poder incluirlos en diferentes oportunidades que ofrece la formación. Asimismo realizamos una consideración acerca de la organización del espacio el tiempo, las tareas y sobre todo el ambiente para posibilitar la enseñanza y el aprendizaje de habilidades profesionales.

**Palabras clave:** práctica estrategias metodológicas, entrenamiento, ambiente de aprendizaje.

---

### **Introducción:**

Es frecuente en la bibliografía, en los debates entre docentes y en los ámbitos de capacitación de docentes de la Facultad de Derecho una preocupación expresa por un conjunto de conocimientos / habilidades valoradas para el ejercicio profesional y consideradas “prácticas”.

Este trabajo recupera algunos aportes de la didáctica que permitan conceptualizar estos saberes y avanzar sobre estrategias didácticas que pudieran permitir su enseñanza. No las planteamos como propuestas sino como “desafíos” visto que será cada docente o cada equipo quienes puedan diseñar soluciones metodológicas adecuadas a sus propósitos y a la situación de enseñanza.

### **1. El conocimiento biblioteca, herramienta, práctica**

Las formas más generalizadas y consolidadas de enseñanza en esta facultad y en el sistema universitario en general han sido efectivas en la transmisión de amplios cuerpos de conocimiento de los que Feldman denomina “BIBLIOTECA”. La imagen es elocuente, se trata de la biblioteca mental que un egresado va construyendo tras su paso por las diferentes materias. Implica acumulación pero también organización, criterio, posibilidad de comparación, entre otras cosas. Consiste en una gran cantidad de informaciones, teorías, conceptos, normas que será necesario conocer y organizar ya que son la base de conocimiento con el cual luego habrá que operar.

Tenemos menos tradición, menos espacios, formatos previstos para los otros dos tipos de conocimiento que el autor incluye en su clasificación que son “HERRAMIENTA” y “PRÁCTICA”.

En el caso del conocimiento HERRAMIENTA, dice Feldman importa brindar instrumentos operativos para el análisis la investigación o la producción de cualquier objeto. Importa la capacidad de uso de cierto conocimiento y la posibilidad de convertirlo en una herramienta productiva. Y cito un aspecto que me parece fundamental “Cuando se considera el conocimiento herramienta la profundidad prima sobre la extensión, ya que su apropiación como tal depende no solo del manejo de la información adecuada sino de las reales posibilidades de su uso”.

En el caso del CONOCIMIENTO COMO PRÁCTICA se pone de relieve la capacidad de hacer. Puede involucrar conocimientos de diferentes grados de complejidad. Lo que caracteriza este conocimiento es que para aprenderlo es necesario estar inmerso en prácticas reales. Es un conocimiento que para quien lo domina se realiza en forma cada vez más automática y menos consciente. Esto es una solución para quien lo utiliza pero un problema para quien lo quiere enseñar. Es difícil reconocer y reconstruir el proceso de adquisición de este saber para comunicarlo. Además es muy frecuente considerar que estos saberes se adquieren meramente practicando o por “aplicación” o traslado del conocimiento biblioteca.

En cualquier conocimiento, estas tres dimensiones están presentes con diferentes intensidades y dependerá de los propósitos formativos aquella que sea más importante a la hora de la enseñanza.

## **2. La formación de habilidades profesionales**

Sabemos, vemos en la vida profesional y también en la enseñanza que un buen profesional no solo se caracteriza por la calidad de los conocimientos que ha adquirido en la formación sino que también debe poner en juego un conjunto de habilidades de muy distinto tipo. Algunas de ellas fuertemente vinculadas al conocimiento teórico y otras de tipo más general como las de comunicación, interacción, etc.

Tenemos experiencias que se han ocupado específicamente del desarrollo de habilidades. Los cursos de Oratoria, iniciativas en relación con la escritura pueden ser ejemplos de esto. Muchas actividades de capacitación que se realizan desde diferentes asociaciones se centran claramente en el desarrollo de habilidades. Las clínicas jurídicas por ejemplo.

A riesgo de repetir sostengamos nuevamente que las habilidades no son un derivado automático de conocimiento adquirido ni constituyen aspectos personales que las personas ya traen. Es cierto que el conocimiento pre anuncia formas de uso y que las personas elegimos las carreras teniendo en cuenta nuestras habilidades o preferencias pero esto no agota la cuestión.

## **3. ¿Qué principios de procedimiento puede ofrecer la didáctica?**

Stenhouse, un investigador inglés de los años 60 pionero en la crítica de las didácticas que imponen métodos sobre la enseñanza desconociendo su carácter, acuña esta expresión. Señala que en la particularidad de las diferentes situaciones puede haber algunos principios generales que guíen las acciones. Con esta idea podemos plantear algunas recomendaciones didácticas.

Tomo de Perkins la clasificación de las formas de enseñanza en INSTRUCCIÓN DIRECTA, ENSEÑANZA SOCRÁTICA Y ENTRENAMIENTO para decir que, al igual que en el deporte, las habilidades se entrenan. Es decir se observan, se practican, se corrigen. Para lograrlo es muy importante tener un experto al lado, que sepa indicar, mostrar, marcar el error. Destaco que para entrenar hay que repetir, no mecánicamente lo mismo, pero si hay que hacer muchas veces porque las habilidades se van mejorando en la repetición, se van incorporando y haciendo más automáticas e inconscientes. Serán bienvenidas todas las oportunidades en que se planteen actividades como simulación de juicios, salida a contextos reales, etc. Pero en tanto sean excepcionales nos queda pendiente esto de ir incorporando. Destaco también que aporta hacer pero también aporta observar y analizar una práctica experta o el trabajo de un grupo de pares.

Tomo de Cristina Davini que realiza una clasificación de métodos de enseñanza aquellos que la autora llama “para la acción práctica” y los que denomina “para el desarrollo de habilidades operativas”. Es necesario tener en cuenta que los ámbitos de formación guardan distancia y son diferentes de los ámbitos de la práctica. Ello tiene el carácter positivo de reservar un ambiente específico para la formación pero se vuelve en contra cuando esa distancia no se “acorta” en la enseñanza. Por supuesto conocemos los métodos para la práctica: el método de casos, la resolución de problemas y el método de proyectos. Es posible que hayamos utilizado en menor medida los de desarrollo de habilidades.

Veamos que dice la autora. Plantea la demostración y ejercitación, la simulación e incluye la simulación escénica y virtual. No desarrollamos cada uno de ellos, su descripción y recomendaciones están totalmente accesibles. Lo que me parece importante es señalar que nuevamente aquí aparece la necesidad de ejercitar las habilidades y la consideración que ejercitar no es necesariamente repetir mecánicamente (cuestión que ha sido ampliamente criticada en Educación). También señalar que estos métodos no sólo reorganizan la tarea sino que requieren de la creación de un ambiente adecuado.

#### 4. Los desafíos de enseñar la práctica

Realizado el recorrido teórico podemos destacar algunos desafíos que supone incluir estos contenidos. El primer desafío será poder formular cuales son los “conocimientos herramienta” y “conocimientos práctica” que se requieren en el ejercicio profesional y de qué modo es posible pensarlos en unidades que se puedan enseñar y practicar.

El segundo desafío será pensar modos posibles de incluir estos aspectos en los espacios formativos ya existentes dado que los aprendizajes de la práctica requieren tiempo y conviene administrarlos junto con los conocimientos de la biblioteca.

Para concretarlo, proponemos profundizar en métodos que conocemos, practicamos, sabemos que son efectivos para incluir en ellos la enseñanza, el ejercicio y el ajuste de las habilidades requeridas. Asimismo, proponemos generar oportunidades para implementar estas estrategias de modo que dejen de ser experiencias excepcionales para pasar a formar parte de las formas habituales de trabajo.

Proponemos generar espacios / ambientes tanto desde el punto de vista del espacio físico como desde la disposición del grupo sea posible aproximar la realidad por medio de la simulación, adoptar diferentes roles, realizar tareas que excedan el intercambio de información.

Me gustaría cerrar con un desafío que corresponde a toda enseñanza que se precie. Parafraseando a Meirieu enseñar, en nuestro caso habilidades, supone *“pedirle a alguien que realice algo que no sabe hacer para aprender haciéndolo”*. Para que esto sea una invitación a aprender y no una amenaza de ser juzgado, es necesario crear un espacio de seguridad en donde no esté todo el tiempo presente el juicio evaluativo del profesor o la descalificación de los pares. Formar habilidades requiere salir del anonimato y aceptar ciertos grados de exposición. Aquí no solamente operan nuestras formas de enseñar sino también y me atrevería a decir que sobre todo, el modo en que los estudiantes han construido su oficio de estudiantes.

#### 5. Bibliografía mencionada:

- Davini, M. C. (2008) Métodos de Enseñanza. Buenos Aires Santillana  
Feldman, D y Palamidessi, M. (2001) Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques. Universidad Nacional de General Sarmiento. Buenos Aires  
Joyce, B.; Weil, M. (2009) Modelos de Enseñanza. Gedisa  
Litwin, E., (2008) El oficio de enseñar. Paidós, Bs. As.  
Meirieu, Ph (2007) Frankenstein Educador. Madrid, Laertes.  
Perkins David (1999) La escuela inteligente. Ediciones Gedisa. Barcelona.  
Stenhouse, L. (1984) Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid, Morata.

## EL ROL DE LOS ESTUDIANTES DE GRADO EN LA DOCENCIA: LOS “AYUDANTES ALUMNOS”

Jonathan M. Brodsky

Abogado y Maestrando en Derecho Internacional Privado (UBA). Auxiliar de 2ª y Jefe de Trabajos Prácticos (interino) de Obligaciones Civiles y Comerciales, cátedra de la Dra. Sandra Wierzba; Auxiliar de 2ª de Derecho Internacional Privado, cátedra del Dr. Antonio Boggiano; y colaborador del equipo docente de la asignatura “Derecho de Daños”, a cargo de la Dra. Sandra Wierzba (UBA). Profesor de *Conflict of Laws* en la Asociación Internacional de Estudios - *University of London International Programmes*. Investigador adscripto del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja” y Becario de Investigación de Maestría (UBA). Buenos Aires, Argentina.

### Resumen

Los estudiantes alumnos son especialmente propensos a sentir entusiasmo por la materia que pretenden comenzar a encarar desde la docencia, y bien concebido y llevado a cabo, su rol puede resultar de gran importancia tanto para aquéllos (fomento de su capacidad de investigación, de oratoria, de trabajo en equipo, de saberes didácticos) como así también para la cátedra, a la que pueden aportar dinamismo, actualización y un rol de “articulador” entre el *staff* de profesores y el alumnado, en el marco de una concepción cada vez más horizontal y dialógica de los espacios de enseñanza y aprendizaje.

A su vez, desde lo institucional, sería positivo que la reglamentación vigente de cada Facultad contemplara oficialmente la figura del ayudante alumno, y le diera una regulación concreta y precisa. Se analiza, al respecto, la reglamentación vigente y la recientemente sustituida en nuestra Casa de Altos Estudios, así como otras ideas que podrían redundar en un delineamiento más conveniente del rol.

Finalmente, se alude a la guía que deberían tomar a cargo los profesores formados de la cátedra, teniendo presentes y en consideración a sus ayudantes alumnos, como aquéllos que se encuentran en la primera etapa de su formación como futuros docentes, tramo de enorme relevancia en su aprendizaje, en su compromiso con la enseñanza, con las estrategias didácticas, con la investigación y la extensión, con una participación activa en el proceso educativo.

**Palabras clave:** Ayudantes alumnos - Docencia - Formación - Reglamentación - Facultad de Derecho - Universidad de Buenos Aires

### Ponencia

En la presente ponencia, nos proponemos analizar el rol de los estudiantes de grado en el ejercicio de la docencia, con particular detenimiento en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, donde aquellos estudiantes se denominan “ayudantes alumnos”.

Habiendo efectuado el examen de los aspectos que abordaremos sobre el tema, formularemos las propuestas que son el sustrato final de nuestro trabajo.

### Consideraciones introductorias

En primer lugar, partimos de precisar cuál es el concepto de nuestro objeto de análisis: los estudiantes de grado que desean sumarse a la actividad docente de alguna cátedra, en una o más de las asignaturas que hubieran aprobado con anterioridad.



Normalmente, esta incorporación al equipo docente de una cátedra determinada tiene lugar o bien cuando el desempeño del alumno como tal es especialmente destacado, de manera que el *staff* docente le propone sumarse a él; o bien, cuando surge una inquietud del propio alumno por su interés en la materia, en la posibilidad de comenzar a profundizar en su estudio y en participar de su dictado, inicialmente, “del otro lado del escritorio” (o de los bancos).

En distintas facultades y universidades del sistema nacional y aun del extranjero, existe alguna figura con la cual formal o informalmente se reconoce a estos estudiantes que comienzan a colaborar en el dictado de una asignatura: ya sean “colaboradores”, “adscriptos” o “ayudantes”. Y ello es así porque existe una noción más o menos generalizada -que compartimos- de la importancia de fomentar incluso desde la etapa de grado, el interés que los en los estudiantes pueda haberse despertado, respecto de una rama particular del saber que fuere (en nuestro caso, jurídico).

Mientras se cursan los estudios de grado, los alumnos, normalmente jóvenes, son particularmente propensos a sentirse entusiasmados por una materia que se les presenta como novedosa y por descubrir más en profundidad sus aspectos, lo que permite que aporten energía, dinamismo, y por qué no, actualización a la cátedra, lo que lejos de suponer un juego de “suma cero” implica un beneficio y un crecimiento recíproco para docentes (formados y en formación) y “ayudantes alumnos”.

Y es que por un lado, para los propios estudiantes de grado, supone además de la iniciación en un primer escalón de la docencia, un entrenamiento en la actualización y profundización de los conocimientos, de la oratoria y desempeño frente a un auditorio, y el aprendizaje a relacionarse con otros docentes y trabajar en equipo. Es un primer paso fundamental en el proceso de aprendizaje y de enseñanza, en la toma de contacto con las estrategias didácticas, los procesos educativos que tienen lugar en el contexto del aula, entre otros factores.

A su vez, los efectos beneficiosos de la participación docente de los ayudantes alumnos no se verifican sólo para ellos, sino que su aporte supone un valor agregado a los espacios de enseñanza. Y es que entendido el entorno del aula como un espacio cada vez más horizontal y dialógico, las relaciones entre los docentes y estudiantes encuentran un sujeto interesante en el ayudante alumno, que se encuentra cerca de los estudiantes (por su condición de alumno de grado) pero a un tiempo forma parte del *staff* docente. En otras palabras, bien puede ser un articulador en el proceso de formación de saberes entre el cuerpo de profesores y los alumnos de la asignatura, promoviendo por un lado situaciones de aprendizaje más flexibles y significativas, y por otra parte, propendiendo a su vez a su propio desarrollo y profundización en la materia como joven docente.

## **El reconocimiento formal del rol de “ayudante alumno” y sus actividades previstas en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires**

### ***El régimen anterior***

En nuestra Casa de Altos Estudios, la figura del ayudante alumno se encontraba reconocida formalmente en la reglamentación hasta hace poco en vigencia, en particular en la Resolución del Consejo Directivo (CD) N° 4276/07.

Interesa destacar el art. 15° del Anexo I de la norma, según el cual los alumnos serían incorporados a una cátedra en calidad de ayudantes, tras una comunicación por el Profesor Titular (o a cargo de la cátedra) a la Dirección de Carrera y Formación Docente, a los efectos de su registro y designación por el lapso de un año, renovable, por el Director del Departamento Académico correspondiente.

Es decir que la reglamentación de referencia no preveía un máximo de ayudantes alumnos por cátedra o por materia, ni tampoco un concurso o procedimiento que resultase necesario superar para acceder al cargo. Se trataba -entendemos- de una solución razonable, para un cargo inicial y de menor responsabilidad, tal como el que estamos analizando.

A su turno, el art. 16° del Anexo I de la mencionada resolución, establecía que “los Ayudantes Alumnos colaboran con los profesores en la organización de las tareas de enseñanza teórica y práctica y participan de las actividades de extensión y de investigación. Es responsabilidad del Profesor Titular o Asociado en primer término y de los Profesores Adjuntos, guiar en su formación en docencia, extensión e investigación a los Ayudantes Alumnos que integran el equipo docente de la cátedra. Pueden dictar únicamente temas teóricos en un curso siempre en presencia y bajo la supervisión de un Profesor Titular, Asociado o Adjunto. El incumplimiento de esta disposición acarrea la responsabilidad del alumno, del Profesor Adjunto con el que colabora y del Profesor Titular o Asociado de la cátedra, siendo de aplicación las disposiciones del régimen disciplinario correspondiente”.

Esta disposición era especialmente interesante, porque establecía dos extremos igualmente relevantes. Por un lado, una actividad específica de los ayudantes alumnos, consistente en ayudar a los profesores en la enseñanza de la asignatura, y en participar en actividades de formación complementaria a lo estrictamente docente como lo son la extensión y la investigación. No es necesario profundizar en la estrecha interconexión entre lo docente, lo científico y la actividad de extensión, como pilares fundamentales y funciones principales de la Universidad como institución, y que no deben entenderse como compartimientos estancos sino que se encuentran en permanente diálogo e interrelación.

Y por otra parte, contenía también una limitación a esas posibles actividades a desarrollar: la inviabilidad del dictado de temas teóricos sin supervisión del Profesor, Titular, Asociado o Adjunto a cargo de la cátedra o de la comisión, lo cual también resultaba lógico, habida cuenta de que no corresponde propiciar una responsabilidad de tal envergadura en un estudiante de grado sin la presencia concreta del docente responsable del curso. En general, ponerse al frente de una clase supone una responsabilidad importante, y debe venir precedido por una sólida formación académica y que en todo caso los ayudantes podrán adquirir luego de obtener experiencia y capacitación, con el transcurso del tiempo.

### *El régimen vigente*

Sin embargo, el 17 de diciembre del pasado año, el Consejo Directivo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires dictó la Resolución (CD) N° 3157/14, en la que no se contempló la figura de los ayudantes alumnos.

Así, el nuevo Anexo I de la reglamentación dispone que “Los ayudantes de primera y de segunda brindarán información respecto de los criterios de la cátedra en relación con los

objetivos que los alumnos deberán lograr, los temas, contenidos y problemáticas a desarrollar, como así las formas y criterios de evaluación que se implementarán. Darán apoyo a los estudiantes en las tareas grupales y podrán dictar algún tema teórico en un curso siempre en presencia y bajo la supervisión del/de la profesor/a titular o adjunto/a” (art. 6). Siguen las sanciones en caso de incumplimiento de esta disposición, de modo análogo al del precepto ya mencionado en el subacápite anterior.

De esta manera, se observa que se encuentran regulados -también de manera apropiada- los deberes, funciones y responsabilidades propias de estas dos categorías de auxiliares docentes (graduados).

No obstante, la regulación de la figura del ayudante alumno no aparece en el Anexo I de la nueva resolución, que ha sustituido de manera íntegra al de la norma anterior. Y no solamente en cuanto a las tareas que de aquéllos se esperan (y cuáles no), sino tampoco en punto a su selección y nombramiento. Lamentamos esta realidad, que esperamos sea temporaria, pues como sostenemos aquí, no sólo el rol del ayudante alumno es importante, sino que también debe encontrarse regulado para dotarlo de la institucionalidad que entendemos le corresponde.

#### **PONENCIA: Propuestas para el desempeño del rol del “ayudante alumno”**

Los estudiantes alumnos son especialmente propensos a sentir entusiasmo por la materia que pretenden comenzar a encarar desde la docencia, y bien concebido y llevado a cabo, su rol puede ser decisivo tanto para aquéllos como educandos que pasan a su vez por una primera experiencia docente (y como futuros profesores que comienzan a formarse, se incentivan su capacidad de investigación, de oratoria, de trabajo en equipo, de saberes didácticos), así como también para la cátedra, a la que pueden aportar dinamismo y actualización, y un rol de “articulador” entre el *staff* de profesores y el alumnado, en el marco de una concepción cada vez más horizontal y dialógica de los espacios de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, desde la institucionalidad, es conveniente que la reglamentación vigente de cada Facultad contemple oficialmente la figura del ayudante alumno, y le dé una regulación concreta y precisa. En este sentido, en nuestra Casa de Altos Estudios, sería positivo que una nueva disposición reglamente la situación de los ayudantes alumnos, tal como lo hacía hasta hace poco la reglamentación sustituida.

Por otra parte, sería deseable que los ayudantes alumnos fueran designados a través de un concurso interno (aunque pueda ser de mayor simplicidad que los concursos de profesores), lo que no sólo dotaría de una seriedad mayor al proceso de nombramiento, y también -si se quiere- de un mayor valor “epistémico” al suponer un concurso y no meramente un consentimiento (firma) del profesor titular de la cátedra, sino que además iniciaría al alumno en la experiencia del ingreso a cargos docentes por concurso, con un primer entrenamiento de la “situación de concurso”, con todo lo que ello implica, en ese escalón inicial del escalafón docente.

Finalmente, también sería muy positiva la existencia de ciertos cargos rentados (no la totalidad de ellos, pero sí para los estudiantes que obtuvieran el mayor puntaje en el concurso, o bien los de cierta antigüedad), con las mismas finalidades que las establecidas en el párrafo anterior.

Por último, en cuanto al rol que corresponde a los profesores formados de la cátedra, consideramos que es esencial que tomen en cuenta la relevancia del rol de los ayudantes alumnos, con especial consideración a que se trata de la primera etapa de su formación como futuros docentes, tramo de enorme relevancia en su aprendizaje, en su compromiso con la enseñanza, con las estrategias didácticas, con la investigación y la extensión, con una participación activa en el proceso educativo.

En particular, nos parece positivo que colaboran con los profesores en la organización de las tareas de enseñanza teórica y práctica y participan de las actividades de extensión y de investigación.

En una palabra, no debe menospreciarse la importancia de los ayudantes alumnos de hoy, pues su formación temprana redundará a la postre en la calidad educativa de los profesores del mañana.

### **Bibliografía de referencia**

ALTBACH, P. (1998) *Comparative higher education: knowledge, the university, and development*. Hartford, Connecticut.

BARRO, R. y LEE, J. (2001) "International data on educational attainment: updates and implications", en *Oxford Economic Papers*. 2001. 53 (3): pp. 541-563.

BOK, D. (1982), *Beyond the ivory tower. Social responsibilities of the modern university*. Cambridge, Massachusetts.

PERNALETE, M. y TRÁPAGA ORTEGA, M. (2010) *Responsabilidad social de la universidad: retos y perspectivas*. Paidós, Buenos Aires.

ROLLS, A. (2007) *International perspectives on education*. H. W. Wilson Co., Chicago - New York.

ROSOW, S. y KRIGER, T. (2010) *Transforming higher education: economy, democracy, and the university*. Lanham - Md: Lexington Books, Maryland.

STEHR, N. y GRUNDMANN, R. (2011) *Experts: the knowledge and power of expertise*. Rout - Ledge, New York.

WRIGHT, S. y EPSTEIN, D. (2008) *Geographies of knowledge, geometries of power: higher education in the 21<sup>st</sup> century*. Macmillan, London.

## EXPERIENCIAS EN METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA TÉCNICA FORENSE I DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UDELAR

Prof. Dra. María del Carmen González Piano

Prof. Dra. Mirta Nelly de Souza Suárez

Docentes de Técnica Forense de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República Oriental del Uruguay

Nuestra Cátedra se propone:

- Impulsar un enfoque curricular transversal, flexible, contextualizado a los requerimientos de la contemporaneidad en el marco del Estado de Derecho.
- Introducir como un eje relevante de la metodología de trabajo la Investigación, como forma de “aprender a aprender”, profesionalizándose día a día.
- Incorporar la interdisciplinariedad, donde el trabajo monográfico adquiere una significación singular.
- Formular la hipótesis inicial, a partir de la iniciativa del grupo en el enfoque de contenidos programáticos.
- Abordar los temas mediante la investigación en sus distintas etapas y momentos como forma de “recrear” el conocimiento y contribuir a su feedback permanente.
- Internalizar que el operador de derecho adopte un enfoque multidisciplinario, dinámico y de actualización constante.

Hacia un nuevo paradigma a nivel de educación superior.

- Se impone un nuevo paradigma que se adecue a la educación superior en el presente y en el futuro inmediato.
- Corresponde abordar los elementos, factores y actores que intervienen en el proceso de renovación curricular metodológica de evaluación centrada en los aprendizajes autónomos e interactivos del alumno.
- El paradigma tradicional: centra el eje en la enseñanza y tarea del profesor.
- El nuevo enfoque: pone el acento en el alumno y en su aprendizaje, desarrollando un trabajo académico en interacción con todo el entorno. (sus iguales, sus profesores...)
- El cambio paradigmático surge como consecuencia de la sociedad del conocimiento en la nueva organización social que preside la vida como unitaria, especialmente en sociedades avanzadas.
- A ello se suman las “herramientas necesarias” de internalización por cada alumno para llevar a cabo la búsqueda personal, así como los aprendizajes que lo transformen en exitoso operador del derecho.

¿Cómo llevar a cabo la formación a nivel superior?

- Es preciso partir del concepto de método. Desde su raíz etimológica significa: “camino a seguir”... “planeamiento de la acción de acuerdo a un criterio determinado y teniendo en vista determinados objetivos, metas...”
- Lo que conduce a un eje temático relevante: la investigación.

El perfil del profesional universitario de hoy apuesta a:

- Un egresado formado dentro de un currículo flexible.
- Capaz de resolver problemas.
- Con adaptación a nuevos procesos con gran dosis de creatividad.
- Firme predisposición hacia una educación que se desarrolle a lo largo de su vida (autoformación permanente).

Para ello resulta esencial:

- Ofrecer instancias para la elaboración de propuestas de trabajo en diferentes niveles de acción docente desde la cátedra (prácticas profesionales, extensión)
- Intervención (desde los distintos dispositivos) para reformular diseños curriculares, y planes de estudio.
- Realización de otras actividades que permitan la iniciación, desarrollo y concreción de los productos académicos de la Universidad.

### ***HACIA UN NUEVO PARADIGMA A NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR.***

Focalizaremos nuestra ponencia en el eje temático básico propuesto, a saber: “Métodos, estrategias y dispositivos”.

Esta impronta lleva consigo la necesidad de una reflexión profunda, con relación al paradigma que más se adecue a la educación superior, en la contemporaneidad y en un futuro inmediato.

Es necesario pues, abordar los elementos, factores y actores que intervienen en un proceso de renovación curricular metodológica de evaluación, centrada en los aprendizajes autónomos e interactivos del alumno.

Al paradigma tradicional que centra el eje en la enseñanza, y particularmente en la tarea del profesor, aparece un nuevo enfoque poniendo el acento en el alumno y en su aprendizaje, que lo organiza, desarrollando un trabajo académico en interacción permanente con sus iguales, con sus profesores y con todo el entorno formal y no formal.

Si tuviéramos que justificar este cambio paradigmático sobrarían razones para hacerlo. Entre ellas se destacan, la sociedad del conocimiento que se ha instalado en la nueva organización social, que preside la vida como unitaria, especialmente en las sociedades avanzadas.

A ello se suman las “herramientas necesarias” que cada alumno debe incorporar para poder llevar a cabo la búsqueda personal, y a su ritmo de los aprendizajes jurídicos y complementarios a ellos que lo transformen en un exitoso operador del derecho.

Emerge el gran tema de la formación a nivel superior, universitario, terciario, como se la denomina habitualmente y con ella el proceso de recrear y crear el conocimiento.

¿Cómo hacerlo? No existen respuestas simples ni unívocas sobre esta gran interrogante y menos aún a nivel de enseñanza universitaria. No obstante ello, una breve incursión sobre los métodos, procedimientos, técnicas y formas adquieren relevancia. En especial, ello nos lleva a reflexionar y tomar decisiones impostergables con relación a cuál o cuáles son los mejores caminos a seguir.

Los porqué de lo expresado precedentemente se centran en que el concepto de método desde su raíz etimológica significa: *“camino a seguir”, “planeamiento de la acción de acuerdo a un criterio determinado y teniendo en vista determinados objetivos, metas...”*

De este modo llegamos a uno de los ejes temáticos de nuestra ponencia más sensible: la investigación, que ha sido una de nuestras improntas más importantes en la propuesta pedagógica de la Cátedra por lo que ella significa en sí, por los objetivos que con ella se persiguen, por la metodología de trabajo que requiere, por la reflexión y evaluación crítica permanente que lleva consigo sobre nuestros “saberes” y nuestros “haceres” y por otros fundamentos más de real valía que en el desarrollo de la ponencia serán analizados.

Y muy especialmente porque nos lleva a reconsiderar permanentemente cuál es el perfil del egresado que aspiramos lograr.

El perfil del profesional universitario de hoy apuesta a un egresado formado dentro de un currículo flexible, capaz de resolver problemas que le permitan adaptarse a nuevos procesos con una gran dosis de creatividad y una firme predisposición hacia una educación que se desarrolle a lo largo de su vida.

Para ello, resulta esencial ofrecer instancias para la elaboración de propuestas de trabajo en diferentes niveles de acción docente desde la cátedra (prácticas profesionales, extensión), así como para la posible intervención (desde los distintos dispositivos) para la reformulación de los diseños curriculares, los planes de estudio, la puesta en marcha de proyectos de investigación así como otras actividades que permitan la iniciación, desarrollo y concreción de los productos académicos de la Universidad.

La actividad universitaria ciertamente comprende, además del ejercicio efectivo de la docencia la extensión así como la investigación. De esta forma, el art. 21 de la Ley Orgánica de la Universidad de la República Oriental del Uruguay No. 12.549 de 16.X.1958, estableció como sus fines: *“La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende.”*

Precisando en su segundo inciso: *“Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.”*

En consonancia con el precepto contenido en el citado artículo, el docente no sólo debe asumir un compromiso de actuación en la clase sino además fuera de ella en pro del mejoramiento de la enseñanza, conociendo las estrategias que lleven a la concreción del proceso de enseñanza aprendizaje. Así, la investigación, los aportes novedosos y creativos llevan a acompañar los cambios vertiginosos que la realidad impone, siendo esencial la actualización constante.

Como se señaló en la Ley Orgánica, el proceso de investigación pretende, partiendo de los conocimientos científicos internalizados, conceptualizar la realidad. Tiene como finalidad específica obtener y formular, mediante la observación y la sistematización metódicas, representaciones intelectuales que sean expresión, lo más exacta posible de la realidad, y contribuyan a engrosar el acervo teórico de las ciencias.

Uno de sus objetivos es dar respuesta a los problemas sociales, mejorar el conocimiento del derecho nacional y la teoría del derecho en general. A ello se suma lograr el mejor funcionamiento y simplificación del sistema jurídico nacional, y la inserción laboral de la investigación en los programas regionales y mundiales. Tales objetivos pueden ser logrados, impulsando la formación de equipos interdisciplinarios de investigación con los estudiantes, con la adecuada difusión de los resultados alcanzados.

#### ***UNA IMPRONTA IMPOSTERGABLE: UN NUEVO MODELO CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR***

El nuevo enfoque curricular responde al concepto de pluralismo académico, de exposición integral y crítica, de los contenidos curriculares basados en los principios de la educación consagrados en nuestra Carta Magna y recogidos en la Ley Orgánica de la Universidad, asegurando su libertad.

Nuestro paradigma centrado en el alumno y sus aprendizajes, incluye entre sus componentes capacitarlo para hacer una lectura interdisciplinaria de la realidad, transformándola y actualizándola con una práctica jurídica de elevado nivel académico y profesional.

El modelo propuesto incluye, a nuestra asignatura como el eje transversal básico de los planes y programas de formación del futuro egresado. Bastaría con indicar la necesidad impostergable que los conocimientos teóricos internalizados por el alumno sean aplicados desde el inicio de su carrera a la solución de los problemas prácticos que las asignaturas encierran en sus contenidos programáticos.

Esto supone un cambio permanente en la metodología, procedimientos y técnicas empleadas por el docente adecuándolos a los requerimientos enunciados.

A partir de un núcleo básico de formación de grado quedan habilitadas las distintas vías opcionales de los postgrados, doctorados, maestrías y demás permitiendo al estudiante una diversificación amplia de especializaciones con opciones de formación en distintas áreas del conocimiento.

Dentro de la interdisciplinariedad curricular y la transversalidad de su enfoque todas las ciencias se dan cita cobrando especial relevancia la Psicología en general, la Psicología Forense en particular, y muy especialmente las herramientas que nos ofrecen la Psicología basada en la inteligencia emocional donde el cociente emocional sustituye el



tradicional concepto de cociente intelectual. Esto redundará en el empleo más inteligente de un operar jurídico que usa convenientemente todas las herramientas que ha incorporado en su formación inicial (en la Universidad) y permanente.

Lo analizado son grandes líneas innovadoras para los planes y programas de estudio centrados en la práctica jurídica y por ende en nuestra asignatura, constituyendo un desafío permanente para el alumno la impronta de aplicar la teoría en la solución de cada caso.

Adquiere relevancia singular la incorporación de un lenguaje jurídico que posibilite el abordaje de situaciones prácticas reales como operadores del derecho y un desempeño profesional acorde a los requerimientos cada vez más demandantes de la sociedad actual.

Entendemos, asimismo que no debe estar ausente en la enseñanza de Técnica Forense el aspecto relativo a la argumentación jurídica y su aplicación en las distintas etapas del proceso. Siguiendo a Atienza en el Derecho, la argumentación justificativa juega un papel central, pero (según los contextos) también tienen importancia (a veces pasa a ser lo esencial) los argumentos dirigidos a explicar; a averiguar o constatar algo, a predecir, o a recomendar cursos de acción. Si a un conjunto de actos lingüísticos lo identificamos como una argumentación es porque interpretamos que su sentido (el sentido del conjunto) es el de sostener (refutar, modificar, etc) una tesis, una pretensión, dando razones para ello.

#### ***LA TÉCNICA FORENSE Y SU PROYECCIÓN A LA EXTENSIÓN E INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIAS.***

Cuanto más asuman los futuros operadores del derecho una postura activa en la investigación temática, tanto más profundizarán su toma de conciencia en torno de la realidad.

La investigación se hará más pedagógica cuanto más crítica, y tanto más crítica en cuanto, dejando de perderse en los esquemas estrechos de las visiones parciales de la realidad, se fije en la comprensión de la totalidad.

El estudiante de Técnica Forense, como futuro operador del Derecho, tiene en la extensión universitaria y la investigación una herramienta interactiva, que le permite alcanzar el perfil de un profesional universitario acorde a las demandas de nuestro tiempo.

En esta matriz referencial, la investigación es uno de los componentes esenciales, como forma de “recrear” y “crear” los conocimientos, cuestionándose permanentemente, con una actitud crítica y científica sobre los “saberes” y las “prácticas” del operador del derecho en un mundo cada vez más demandante. El trabajo monográfico reviste una significación singular, adquiriendo una dimensión y perfil propio, proyectándose y cristalizándose a través de publicaciones, con los efectos multiplicadores que ello trae aparejado.

Otra experiencia indicativa del enfoque pedagógico de Técnica Forense lo constituye la participación de los alumnos en las distintas instancias de Congresos, Jornadas, y demás.

A manera de ilustración corresponde recrear lo realizado con alumnos de nuestra Cátedra en la presentación en el VI Congreso Nacional de Práctica Profesional, de la Universidad de Buenos Aires, de la ponencia “El operador de derecho ante situaciones de Mobbing”, en una experiencia más de nuestro trabajo pedagógico.

Este enfoque curricular, centrado en el Nivel Terciario donde tales actividades, la evaluación crítica y científica en sus diversas modalidades y niveles se conjugan, será el que nos permitirá lograr un egresado con perfiles académicos y profesionales en constante superación.

### ***LA FORMACIÓN DE LOS FORMADORES COMO ACTUALIZACIÓN PERMANENTE DE LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA FORENSE.***

No podemos dejar de mencionar que un capítulo aparte en este enfoque que estamos explicitando lo constituye la formación de los formadores.

Se requiere formación que potencie la autonomía, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de diversas fuentes de información y estrategias de acción.

La potenciación de la evaluación y la autoevaluación formativa sobre la actuación docente constituye otro elemento básico para el desarrollo profesional, la innovación y el cambio.

En la medida que estas actividades se desarrollen de manera permanente, asumiéndose como prioritario el desenvolvimiento integral de la docencia, comprendiendo actividades de extensión y de investigación universitaria, se logrará un mejoramiento sustancial en la formación del estudiante, aspirándose a la excelencia del nivel de egresados que requiere actualmente nuestro país y la región.

### **BIBLIOGRAFÍA**

- # *Técnicas de Investigación* EZEQUIEL ANDER-EGG EdiT M
- # Eco, Humberto. *Cómo se hace una tesis*. Celtia,
- # *Evaluación de Proyectos Sociales* Ernesto Cohen ILPES/ONU
- # *Nuevos Pasos Hacia un Currículo Flexible* UNESCO
- # *Cómo Enseñar a Pensar* Luis E. Rath y otros... AID (Agencia par el Desarrollo Internacional)
- # *EL MÉTODO en DERECHO: aprender, enseñar, escribir, crear, hacer...* CIVITAS
- # *Presente y futuro de la función docente*. Raquel Glazman Nowalski. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM
- # *El desarrollo de la formación docente en la Universidad Veracruzana*. Graciela Miguel Aco, René Sánchez García.
- # *La Carrera Académica en el Colegio de ciencias y Humanidades de la UNAM*. Ana Ortiz Angulo.
- # *El mejoramiento docente como estrategia para la formación de profesionales en Administración*. Lic. Faviola Vidrio Rodríguez. Gestión y Estrategia N° 10 Edición de Aniversario UAM-A
- # Atienza, Manuel *“Las Razones del Derecho” Teorías de la Argumentación Jurídica”* Palestra Editores Lima - 2004.

## METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE ACTIVO EN EL DERECHO: UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (PROJECT-BASED LEARNING)

Fernanda de Carvalho Lage  
Frederico Cardoso Sodero Toledo  
Luiza Helena Lellis A. de Sá Sodero Toledo  
Mestres em Direito; Professores do Curso de graduação e pós-graduação em Direito  
UNISAL; Lorena/São Paulo - Brasil

### A. INTRODUCCIÓN.

Este trabajo se realizó en el Curso de Derecho de la Universidad Salesiana de São Paulo, Lorena/SP, Brasil, durante el primer semestre del año escolar 2015, en la asignatura de Derecho Procesal Civil.

Se trata de un estudio sobre la experiencia en la aplicación de los métodos activos de enseñanza y el aprendizaje, cual sea, del aprendizaje basado en proyectos (Project-Based Learning).

### B. MÉTODO.

El trabajo consiste en un estudio teórico y empírico, un relato de experiencia sobre el Project-Based Learning. La aplicación del método en cuestión se llevó a cabo en las aulas en el quinto semestre (tercer año) del Curso de Derecho, en la disciplina de Derecho Procesal Civil. Fueron analizados los resultados.

### C. RESULTADOS.

Hecho el estudio teórico de la metodología descrita anteriormente, fueron tabulados los datos de cada clase y comparados sus resultados con los demás, haciendo un análisis crítico de la combinación de la teoría y la práctica de la aplicación de dicha metodología activa.

### D. DISCUSIÓN.

Se observó que los estudiantes desarrollaron una serie de habilidades técnicas (la oratoria, el dominio del contenido, capacidad de interpretación, de solución de problemas) y personales (capacidad de trabajar en grupo, habilidades interpersonales, desarrollo de la investigación).

Aún, se observó que ellos respondieron muy bien a la aplicación de metodologías de aprendizaje activo, obteniendo buenos resultados, incluyendo los contenidos transmitidos, y convirtiéndose así en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Metodologías activas de enseñanza; aprendizaje basado en proyectos; derecho procesal.

### Resumo

O presente estudo tem o propósito de apresentar ao leitor a metodologia *Project Based Learning*, mais conhecida como PBL. Trata-se de metodologia ativa de ensino das mais utilizadas no ensino superior brasileiro. Parte da experiência concreta na docência do Direito em turmas de quinto semestre do curso de graduação do Unisal Lorena-SP, na disciplina de Direito Processual Civil.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas de Ensino; Aprendizagem baseada em projetos; Direito Processual Civil.

## **1 As metodologias ativas de ensino**

As metodologias ativas de ensino concebem a educação como uma maneira de mostrar caminhos para a autonomia, a autodeterminação do aluno, pessoal e social.

Então, elas são indispensáveis para o desenvolvimento da consciência crítica, com o propósito de modificar a realidade. Assim, a motivação do aluno passa a ser o ponto central de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor, dessa maneira, revela-se parceiro, motivador e catalisador desse processo. Podem ser mencionadas, dentre as metodologias ativas, a pesquisa e a resolução de problemas como algumas das mais significativas (HONÓRIO, 2013), além das outras, como a que se pretende neste trabalho apresentar.

Têm as metodologias ativas suas bases em um princípio teórico significativo: a autonomia, algo explícito na invocação de Paulo Freire. A educação contemporânea deve pressupor um professor que tenha capacidade de autogerenciar ou autogovernar seu processo de formação (apud MITRE; BATISTA; MENDONÇA; PINTO; MEIRELLES; MOREIRA; HOFFMANN, 2013).

Bastos conceitua metodologias ativas como “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (apud BERBEL, 2011). Nesse contexto, o professor atua como facilitador ou orientador para que o estudante faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para atingir os objetivos estabelecidos (BERBEL, 2011).

As lideranças acadêmicas reconhecem que precisam enfrentar o desafio e propor novas dinâmicas de aula e de aprendizagem, além de uma nova postura por parte do professor. Alguns questionamentos são feitos: como ensinar em um contexto em que o mundo é cada vez mais interativo? O que fazer para modificar a cultura do professor? Cabe aos líderes das Instituições de Ensino Superior (IESs) buscar alternativas para renovar os processos de ensino (REIS, 2011).

Desse modo, o futuro do ensino está nas metodologias ativas de aprendizagem, pois a educação deve ser um ato coletivo, solidário, comprometido, que não pode ser imposto e nem deixado à própria sorte. É uma tarefa de troca entre pessoas e, portanto, não o resultado de um depósito de conhecimentos. A reflexão coletiva, o diálogo, o reconhecimento do contexto e de novas perspectivas são a base para a reconstrução de novos caminhos. Assim, somente por meio de uma prática reflexiva, crítica e comprometida é que se pode promover a autonomia, a liberdade, o diálogo e o enfrentamento de resistências e de conflitos (MITRE; BATISTA; MENDONÇA; PINTO; MEIRELLES; MOREIRA; HOFFMANN, 2013).

Philippe Meirieu (2002) reforça a pertinência e a necessidade indicada ao tratar a necessidade de constituir o aluno como sujeito de seus próprios atos. Assim, aduz que não seria suficiente que o sujeito detenha apenas competências cognitivas relativas ao problema proposto, mas que, fundamentalmente, perceba no problema, ou na situação

proposta, um objeto plausível e possível de aplicação desta competência para a consolidação de sua aprendizagem.

Nessa linha, o PBL, ou aprendizagem baseada em projeto, aplicado com êxito em turmas de quinto semestre do curso de Direito do Unisal Lorena-SP, como a seguir se procurará demonstrar.

## **2 PBL - Project based learning**

Project based learning, conhecido pela sigla PBL, é uma metodologia ativa de ensino dinâmica na qual os alunos exploram problemas e desafios da vida real. Com esse tipo de aprendizagem ativa e engajada os estudantes são inspirados a obter um conhecimento mais aprofundado sobre o assunto que estão estudando (2015).

Quando o projeto é utilizado em sala de aula, os estudantes ganham a oportunidade de se engajar em problemas da vida real. Ao invés de aprender sobre nutrição em abstrato, os alunos agem como consultores para desenvolver um cardápio mais saudável para uma cantina escolar. Em vez de aprender sobre o passado em um livro-texto, os discentes se tornam historiadores quando produzem um documentário a respeito de um evento que mudou a sua comunidade.

Desse modo, a ferramenta colabora com a questão da inventividade e criatividade, além do cuidado e da solidariedade, e se aperfeiçoa como prescrição adequada para reverter a “aprendizagem profunda e o desempenho superficial” (HARGREAVES, 2004).

Especialmente quando diz respeito à tecnologia, PBL parece uma ideia do século 21, mas ele foi construído sobre bases relevantes. Confúcio e Aristóteles foram os primeiros a propor a aprendizagem pelo fazer. Sócrates criou o modelo de aprendizagem através de questionamentos, inquições e pensamento crítico - todas estratégias que parecem muito relevantes nas salas de aula em que se usa o PBL hoje em dia. Mais recentemente, John Dewey, teórico e filósofo da educação do século 20. Dewey desafiou a visão do estudante como um receptor passivo de conhecimento (e o professor como transmissor de um corpo estático de fatos). Ao invés disso, ele defendeu experiências ativas que preparam os acadêmicos para um mundo dinâmico. Como o próprio Dewey salientou, “educação não é preparação para a vida; educação é a própria vida” (2015).

Maria Montessori liderou um movimento internacional durante o século 20 em sua aproximação com a educação infantil. Ela mostrou através de exemplos que a educação acontece “não por ouvir as palavras, mas pelas experiências no ambiente”. Jean Piaget, psicólogo suíço, ajudou-nos a entender como dar sentido a nossas experiências em diferentes idades. Suas ideias lançaram as bases para a abordagem construtivista da educação, em que os alunos constroem o que eles sabem, fazendo perguntas, investigando, interagindo com os outros e refletindo sobre essas experiências. Hoje, a metodologia PBL é largamente utilizada em todo o mundo, especialmente nos Estados Unidos da América (2015).

## **3 Experiência com PBL no curso de Direito do Unisal Lorena-SP**

O curso de Direito do Unisal Lorena-SP, instituição pioneira no que tange à utilização de metodologias ativas no ensino superior brasileiro, por iniciativa de alguns professores da

disciplina de Direito Processual Civil, ministrada no quinto semestre da graduação, implantaram a utilização do project based learning.

Tratou-se de trabalho cuja nota substituiu a da avaliação escrita bimestral. A pontuação máxima do projeto, portanto, foi estabelecida em oito pontos, sendo completada por pontos referentes a outras atividades de exigência institucional.

A sala foi dividida em grupos escolhidos pelos próprios alunos. Cada grupo tinha exatamente dez membros, cada qual com um função específica, a saber: autor, réu, advogado do autor, advogado do réu, juiz, promotor de justiça, escrevente, oficial de justiça, testemunha e perito (assistente social). A cada grupo foi entregue um case diferente sobre Direito de Família. A solução do caso deveria ser dada, de forma livre e ao final, pelos próprios discentes.

O projeto, propriamente, consistia na elaboração, por parte de cada grupo, de um processo civil simulado, contendo todos os elementos de um processo real. Havia etapas processuais a serem cumpridas por cada grupo, durante todo os semestre, como a seguir se demonstra:

ATOS	PRAZO PARA ENTREGA
Fase Postulatória (petição inicial, autuação do processo, citação do réu e contestação). Entrega de fotos da pesquisa de campo/reunião do grupo.	Última semana do mês de março.
Fase Saneadora (providências preliminares, julgamento conforme o estado do processo - audiência preliminar). Entrega de fotos da pesquisa de campo/reunião do grupo.	Segunda semana do mês de abril.
Fase Probatória (oitiva de testemunhas, perícia e depoimentos pessoais). Entrega de fotos da pesquisa de campo/reunião do grupo.	Última semana do mês de abril.
Fase de Julgamento (sentença). Entrega de fotos da pesquisa de campo/reunião do grupo.	Segunda semana do mês de maio.
Entrega do trabalho final. Entrega de fotos da pesquisa de campo/reunião do grupo.	Última semana do mês de maio.

Note-se que todas as etapas receberiam pontuação parcial e deveriam ser devidamente fotografadas pelos estudantes, a fim de comprovar a ocorrência efetiva das reuniões de cada grupo.

Ao final, deu-se a entrega do processo (autos do processo) concluído por sentença e devidamente autuado. Cada time, ainda, apresentou seu case ao conjunto da sala, utilizando, para tanto, recursos livres e variados, tais como vídeos, peças teatrais e músicas.

A avaliação seguiu os critérios e a pontuação abaixo assinalados:

Requisitos de Avaliação:

- 1) A entrega dos relatórios parciais deverá ser feita através do portal Moodle;
- 2) A entrega do trabalho final deverá ser feita em papel (com a devida autuação do processo);
- 3) Na data final, o trabalho deverá também ser apresentado oralmente pelo grupo em sala de aula, de maneira criativa, e será avaliado pela professora da disciplina e por professores e/ou advogados convidados.

Critérios de Avaliação:

- 1 = entrega das atividades na data e forma adequada (0-2 pontos. Até 0,5 ponto cada entrega)
- 2 = trabalho final (0 - 3 pontos)
- 3 = apresentação oral (0 - 2 pontos)
- 4 = coerência na auto avaliação aplicada no grupo (0-1ponto)

Total: 08 pontos

Ademais, cada aluno, individualmente, avaliou os demais componentes de seu grupo, bem como realizou auto avaliação, seguindo os critérios abaixo descritos:

GRUPO: \_\_\_\_\_ Avaliar e preencher: Atendeu muito bem; Atendeu; Atendeu parcialmente e Não atendeu

INTEGRANTE	Espírito de equipe	Criatividade	Conhecimento adquirido	Atitude	Responsabilidade	Quantidade/Qualidade da apresentação	FINAL
EU							

#### **4 Resultados obtidos**

A consolidação dos resultados alcançados através do “Processo Civil Simulado”, já finalizado e encartado, com todas as suas fases, peças e contextos, revelou, de fato, o desenvolvimento da consciência crítica dos seus criadores. A noção da natureza processualista e sua importância restaram cristalizadas nos processos avaliativos posteriores.

A assimilação dos conteúdos teóricos e a verificação da aprendizagem das técnicas práticas se mostraram compatíveis e proporcionais, com aproveitamento acima da média institucional.

Sob outro aspecto, a escolha dos casos, os debates, a divisão dos trabalhos, a obediência às fases processuais e ao cronograma de atividades, o diálogo, o reconhecimento do contexto e de novas perspectivas, aprimoraram o senso de responsabilidade e solidariedade do trabalho em equipe.

Por sua vez, a auto avaliação desempenhou papel importante para a integração e a profundidade dos processos avaliativos, pois permitiu a identificação das questões de aproveitamento, assimilação, competências, habilidades e atitudes dos avaliados diante do problema proposto.

A motivação dos alunos na busca do aperfeiçoamento e aprofundamento de seus aprendizados acerca do Processo Civil se mostrou elevada não só pela procura por eventos e discussões relacionadas aos temas, mas também pelo engajamento e noção de reflexão coletiva e sistêmica dos novos conteúdos propostos na sequência do curso de direito processual civil.

Pelo prisma dos professores, é inegável que experimentaram a função e os efeitos de catalisadores do processo. Reais e indiscutíveis “favorecedores” do processo ensino-aprendizagem, compreenderam e se comportaram durante todo o projeto como corresponsáveis diretos pelos desenvolvimentos e resultados alcançados.

Por fim, o escopo de tornar o aluno o protagonista do aprendizado foi atingido com sucesso não só pela elaboração do projeto em si, mas também pela constatação posterior da sua solidez. Ocorre que no semestre seguinte do curso de Direito, a disciplina de Direito Processual Civil se fundamenta a partir de um tema disposto na fase inicial do processo, e também permeia grande parte do conteúdo utilizado para a realização do projeto ora estampado. Ou seja, o semestre seguinte utiliza e aprofunda o estudo da grande maioria dos temas avaliados no projeto ora tratado. Assim, a título de pré-requisito, todos os conceitos, visão sistêmica e instrumental do processo, capacidade de observação e contextualização do conteúdo proposto e levado a cabo ficaram patentes no desenvolvimento do conteúdo proposto para o estudo sequencial do curso.

#### **5 Breves considerações finais**

Romper paradigmas e superar paradoxos é, de fato, a tarefa mitral daqueles que se permitem democratizar a responsabilidade pelo aprendizado e dos métodos de ensino. Afinal, “as resistências vão “do medo de não ser capaz”, às interações em desequilíbrio, vão do “não sabe” ao “ter dificuldade em organizar e avaliar um trabalho proposto e executado” de forma diferente do absolutamente convencional. (LAMPERT, 2000; p. 28).



A dificuldade inicial com as resistências muitas vezes reside na insegurança e no preconceito do próprio professor. Abandonar velhas e consolidadas práticas para adotar o novo parece gerar insegurança e perda do controle do processo educacional.

Entretanto, a experiência vivida demonstra que as metodologias inovadoras se apresentam como ferramentas válidas e hábeis para o ensino criativo, dinâmico e sólido, através do qual o aluno passa a assumir posição essencial dentro do seu próprio processo de aprendizagem. O que não quer dizer que o professor deixe de ter papel incisivo e determinante para o sucesso.

A motivação dos alunos, a satisfação com os resultados alcançados e a constatação da solidez do aprendizado, obtido no semestre seguinte, decorrente da continuidade do conteúdo sequencial programático, permitem confirmar a aplicabilidade, o alcance e o sucesso da ferramenta aplicada.

Por isso, favorecer o aluno a assumir o seu protagonismo e a sua responsabilidade no processo da própria formação educacional, não só de maneira teórica, mas sobretudo de forma ativa e prática, é permitir que sejam os obreiros e os resultados da construção de si mesmos.

## Referências

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes*. Seminário de Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.labmi.com.br/wp-content/uploads/2013/04/As-metodologias-ativas-e-a-promocao-da-autonomia-de-estudantes.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: Educação na era da insegurança*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAMPERT, Ernâni. *Experiências inovadoras e a tecnologia educacional*. Porto Alegre: Sulina, 2000.

HONÓRIO, Erotilde. *Metodologias ativas para uma nova gestão do ensino-aprendizagem*. Disponível em: <[http://unifornews.unifor.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=624&Itemid=31](http://unifornews.unifor.br/index.php?option=com_content&view=article&id=624&Itemid=31)>. Acesso em 16 ago. 2013.

MEIRIEU, Philippe. *A Pedagogia entre o dizer e o fazer: A coragem de começar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MITRE, S.; BATISTA, R.; MENDONÇA, J.; PINTO, N.; MEIRELLES, C.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. *Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232008000900018&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 16 ago. 2013.

*Project-based learning*. Disponível em: <<http://www.edutopia.org/project-based-learning>>. Acesso em: 02 set. 2015.

REIS, Fábio Garcia. *“Peer instruction”*: uma proposta para a inovação acadêmica. Out. 2011. Disponível em: <<http://www.fabiogarciareis.com/wp/?p=231>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

## NUEVAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO EN ARGENTINA

Damián Rodrigo Pizarro

DRP, Abogado (con especialización en Derecho Público), Universidad de Buenos Aires. Cursante de Doctorado en Derecho Constitucional (Modalidad Intensiva - UBA). Profesor de las Facultades de Derecho y de Ciencias Económicas (UBA). Profesor virtual (UBA). Editor y coordinador editorial de obras jurídicas, Redacción Editorial La Ley, Thomson Reuters. Miembro Asociado de la Asociación Argentina de Derecho Constitucional.

### *Introducción*

En nuestra experiencia marcada por la variedad de alumnos, modalidades y objetivos invocados en los inicios de las clases, podemos recoger que los modelos o métodos rígidos podrían aplicarse si y sólo si omitiéramos los factores tiempo y espacio, y la tecnología frenara su paso avasallante sobre los institutos conocidos y más arraigados.

Dedicamos estas palabras de inicio para establecer ciertas pautas, algunas que responden a los puntos de partida, conceptuales y argumentales, y otras a los objetivos que nos proponemos para este trabajo. De modo que estas pautas se aplicarán tanto en la presente exposición como así también en todos los medios que habilitemos para el diálogo e intercambio de clases, tantos espacios posibles como ámbitos de aplicación.

Como mencionamos de nuestra experiencia, sea en la cursada presencial como en la virtual, se intenta hacer llegar a los alumnos que se busca la eficacia, en el recorrido didáctico y de enseñanza del derecho.

Cabe también mencionar que la función del educador no es simplemente la de comunicar contenidos, sino la de lograr que el alumno experimente con el concepto en sí, su posible aplicación y tratamiento. Por ello, el método de casos, algunas bibliografías comentadas, talleres de fallos, u otras actividades prácticas, pueden permitirnos contener la atención del educando dentro de los horarios de clase y que aquella experiencia sea por demás enriquecedora.

Entendemos que las instituciones y sus docentes requieren establecer nuevas fronteras y retos. Podemos hallar algunas costumbres vetustas y hasta mercantiles que pudieren impedir que la enseñanza del derecho pueda finalmente cumplir con el principio que la ley sea conocida por todos.

Comprendemos así que nuestro trabajo pudiese ser un aporte a la proliferación e intensificación del uso de las nuevas técnicas de información y comunicación en la enseñanza del Derecho, y de otras ciencias, para la actualización de métodos quizás ya anticuados y carentes de cierta eficiencia.

*“Las tecnologías de la información y la comunicación no son ninguna panacea ni fórmula mágica, pero pueden mejorar la vida de todos los habitantes del planeta. Se dispone de herramientas para llegar a los Objetivos de Desarrollo del Milenio, de instrumentos que harán avanzar la causa de la libertad y la democracia y de los medios necesarios para propagar los conocimientos y facilitar la comprensión mutua”.<sup>74</sup>*

---

<sup>74</sup> Kofi Annan, Discurso inaugural de la primera fase de la WSIS (Ginebra, 2003).

## *Nuevas metodologías de enseñanza del derecho en Argentina*

### *¿A quiénes les enseñamos?*

El alumno o educando sería el sujeto pasivo de la relación de enseñanza, este ser carente de luz<sup>75</sup>, de conocimiento, que requería instrucción y conceptos, ahora acompañamiento pedagógico.

Si hacemos un recorrido histórico nos encontramos con que ha variado tanto su posición en la enseñanza que hasta puede hacerse una clasificación en generaciones, a fin de conceptualizar a los alumnos actuales como nativos digitales (Millenials) ó Nexters, por considerar así a aquellos nacidos después de los años ochenta.

### *Generaciones de alumnos*

En la primera generación encontramos a los “Baby boom”, se trata de los nacidos posguerra, entre los años 1946 y 1964, que poco se han vinculado con la tecnología y los métodos de enseñanza que han conocido fueron más rústicos, y en los cuales la relación con el docente era por demás vertical y desequilibrada.

En la segunda etapa, hallamos a los de la llamada Generación X, nacidos entre los años 1965 y 1980, con algunos alicientes de la época y diferentes movimientos, aparecen esbozos de la digitalidad, pero que recién sus hijos podrán aprovechar.

En la tercera generación podemos reconocer a los mencionados ya nativos digitales, los nacidos entre los años 1980 y 2000, o Generación Next, que pudieron recibir y ser permeables durante su etapa de instrucción a las nuevas tecnologías.

Por último, y mientras esperamos la incorporación de las nuevas generaciones de alumnos a la relación de enseñanza, reconocemos a los de la Generación Online o “Z”, los nacidos después del 2000 (los hijos de los nativos digitales) que ven lo digital como una antigüedad y sea plantean sus vidas desde un entorno online, en línea, viviendo a través de redes sociales y reconociendo elementos de la vida a través de la web.

Como anticipamos, nuestros alumnos actuales vendrían a ser los llamados nativos digitales, objeto del posmodernismo y de la era posindustrial, nacidos y educados en una sociedad y sus ambientes altamente tecnologizados, e inmersos en la cultura CLIENTE-SERVICIO, que según Howe y Straws, se reconoce a la educación como una mercancía para ser adquirida y consumida. Ello pareciera explicar cómo se fortalece la noción de educandos como consumidores.<sup>76</sup>

### *Estilos de aprendizaje*

Habiendo reconocido al sujeto pasivo de la relación de enseñanza que nos atañe, corresponde acercarnos a lo que pareciera ser la fórmula ideal de aprendizaje para estos. De modo que el aprendizaje como acercamiento al conocimiento se dé conforme a la triada rápido-sencillo-entretenido.

---

<sup>75</sup> El término **alumno** viene de **a** (sin) y **lumno** (luz), o sea “**sin luz**”.

<sup>76</sup> Ello mucho más notorio en la relación que se da entre los alumnos y las instituciones de enseñanza privada.

Se pretende así como la maximización de la relación tiempo-resultado, ella completada por la relación dada entre lo que se estudia y el tiempo insumido, y los resultados obtenidos.

Podemos decir que las preferencias de los jóvenes nativos digitales reconocen más actividades de conjunto que el estudio individual de conceptos, por ello prefieren la práctica a la teoría, el hacer al pensar, y las tareas grupales por encima de las individuales. Además, lo que desarrollaremos más en profundidad, el formato digital por encima del papel.

### *Dificultades en el aprendizaje*

Podemos reconocer en los alumnos de hoy algunas dificultades que enfrentaremos y sobre las que trabajamos. La falta de habilidades para resolver problemas, el planificar a largo plazo y el seguir una argumentación, parecieran ser (según William Strauss y Neil Howe) los conflictos que afectan a nuestros alumnos y los retos a los que se enfrentan durante toda su etapa de aprendizaje. Excede a este trabajo el análisis y la búsqueda de soluciones a esta problemática, pero debemos buscar soluciones pronto. Quizás con bases en la escuela secundaria, en la universidad o bien en la realidad, éste último un elemento que no podemos dejar de atender como alternante en la vida del educando, modificando sus expectativas y sumando nuevas exigencias.

### *En la era tecnologizada*

La necesidad de ponernos en la cabeza de nuestros alumnos y analizar: *¿Cómo piensan, sienten y actúan?* Ello pudiere darnos interesantes resultados.

Son los educando de hoy los que cuestionan la triada didáctica docente-alumno-contenido. Pareciere que los contenidos y los docentes no responden a los intereses y menos a sus expectativas; y a otra necesidad, la situación áulica pareciere afectar directamente su tiempo y espacio. Por eso, los incipientes planteos, la aproximación a la enseñanza virtual, pareciere permitir acercar al alumno a los contenidos sin salir de su espacio.

Desde ya, los sistemas educacionales dan respuestas a esta situación.

Podemos ver en Estados Unidos como se modificaron los planes de estudio y programas de materias, a su necesidad se sumaron servicios de orientación, y crecieron cursos de extensión de forma presencial y virtual. Ello a través del llamado Plan Nacional Estadounidense de Educación en TIC 2010<sup>77</sup>, plantea la necesidad de realizar una transformación revolucionaria más que a lograr una innovación, ya que urge al sistema educativo en todos sus niveles a romper con las problemáticas de este tiempo. Así se establece, por ejemplo, la necesidad de tener claridad respecto a los resultados que se quieren alcanzar, colaborar para que el rediseño de estructuras y procesos sean efectivos, eficientes y flexibles, hacer seguimiento y medición continuos al desempeño del sistema, responsabilizar a las personas a cargo del progreso y de obtener resultados en cada paso del camino.

---

<sup>77</sup> PLAN NACIONAL ESTADOUNIDENSE DE EDUCACIÓN EN TIC – 2010, Transformando la Educación Estadounidense: Aprendizaje potenciado por la Tecnología (TIC). [Fecha de consulta: 19/07/2015]. <<http://www.eduteka.org/modulos/8/237/2041/1>>

En nuestra Latinoamérica, importantes avances en México hacia esta gran oportunidad de desarrollo, ya que prácticamente todas las medidas asumidas han mostrado tendencias de crecimiento en los últimos años, y se puede observar que el uso de las tecnologías de información cada vez está más presente en las actividades cotidianas de las personas, empresas y gobierno, pero aún no está aprovechándolos al nivel que podría. Ya que en los comparativos internacionales, se encuentra en desventaja relativa.<sup>78</sup>

En Argentina, la Universidad Tecnológica Nacional (UTN) aportó nuevas propuestas para las aulas, mientras que la Universidad Argentina de la Empresa planteó nuevos medios de estudio para la nueva generación de alumnos y docentes. Con el tiempo notamos un alto nivel de proliferación de aulas virtuales, herramientas digitales y nuevas fuentes de información confiables para profundizar aún más el uso de las TIC, tanto en la vida diaria como en la enseñanza.

Los casos mencionados nos permiten afirmar que existen similitudes entre los alumnos de esta era: necesidades, modos de trabajo necesarios, aprovechamiento de horas, expectativas, etc.

Podemos mencionar que lo que hace al acercamiento al conocimiento, se espera que el mismo sea en forma más sencilla, entretenida y ágil; un aumento en el aprovechamiento de horas de clases, ya que cuanto más provecho se pueda obtener de la clase, del aula, es mejor aún, ya que el alumno tendrá menos que hacer fuera de horario de estudio; el uso de internet, por hoy, la fuente primordial de información, la más consultada en este tiempo, clama por legitimidad para su uso oficial; y por último, podemos tratar un distingo, si bien las encuestas en EEUU demuestran que sus estudiantes prefieren trabajar en grupos, en cambio en Argentina los estudiantes impulsan el trabajo aislado, individual y personalizado, no se evalúa al mismo como un trabajo de conjunto sino como una suma de partes separadas.

### *¿Quiénes enseñamos?*

Los docentes, educadores o profesores cumplen con la parte activa de la relación de enseñanza, si bien su rol parecía más claro en la antigüedad se revisten ciertos cambios en la relación pedagógica que vale mencionar.

### *Relación pedagógica*

Antes era notablemente asimétrica, y lograba emparejarse en la medida que el alumno iba incorporando conocimientos. Actualmente, se entiende que la misma es más simétrica, ya que alumnos intentan y trabajan para que así se dé, que ellos también sean portadores de opinión y conocimientos, no sólo con sus docentes sino también con sus padres.

### *Autoridad áulica*

Continuando con el análisis de la relación anterior, en el mismo orden entendemos que el docente era el único que tenía el conocimiento y por ello era así admirado por sus alumnos como autoridad intelectual. Del mismo modo, puede verse actualmente un cambio radical

---

<sup>78</sup> Informe IMCO (Instituto Mexicano para la Competitividad A.C.). [Fecha de consulta: 19/07/2015].  
<[http://imco.org.mx/telecom\\_y\\_tics/diagnostico\\_del\\_sector\\_tic\\_en\\_mexico/](http://imco.org.mx/telecom_y_tics/diagnostico_del_sector_tic_en_mexico/)>

en la relación respecto del conocimiento y se lo ve como un par intelectual, un compañero de conocimiento.

### *La búsqueda del conocimiento*

El alumno planteó nuevas necesidades, halló sus fuentes propias de información, por ello plantea un nuevo enfrentamiento. El docente pasa a ser un facilitador de tareas, del aprendizaje colaborativo, un positivo para los alumnos pares, proveer asistencia, ayudas y adoptar críticas.

El alumno que buscaba el saber y sus contenidos, hoy al contar con esos contenidos a la mano, hace uso de una labor más tutorial, instando a que se le provea contención, por parte de los profesores, de la institución y su personal.

Así se plantea la necesidad que nuevo rol del docente, aún más planificador y activo en lo social. Se reclama que estudie tanto capacidades como deficiencias del alumnado, dificultades y posibilidades para así establecer metas, plantear acciones a seguir, chequear progreso de alumnos, cuidar las relaciones socioafectivas, realizar evaluaciones permanentes, y lograr mayor interactividad entre estudiantes, y entre estos y el tutor.

### *¿Dónde enseñamos?*

No sería novedad si decimos que la relación mencionada docente-alumno se da en un aula, pero lo nuevo, y más potenciado en este tiempo, es que ya no necesariamente se da en forma presencial.

Podemos entender así que estamos en frente de un nuevo formato de aprendizaje, y lo profundizamos como un multimodal de estos:

- El aprendizaje colaborativo, ya que contiene claras vetas de aprendizaje social, el mismo asociado a la teoría social constructivista, que a su vez implica pensar nuevas estrategias de aprendizaje y enseñanza.
- El consciente, que tiene como medular proveer una interacción positiva entre pares.
- El de cooperación, como los alumnos se hallan en igualdad de condiciones, se establece un sistema de interacciones diseñado que organiza e induce la influencia recíproca entre los integrantes de un equipo.

Ello, si bien requiere una buena planificación didáctica de los docentes, también plantea la necesidad de un espacio flexible y amable para estos cambios, como así también que aproveche otros canales de comunicación, como internet, redes sociales, etc.

Como respuesta a las nuevas necesidades del alumnado y sus tutores pedagógicos, los neodocentes, requieren el uso de ámbitos maleables y editables como son las aulas virtuales. Estas son plataformas de enseñanza virtual (*e-learning*) mediante la cual los profesores y alumnos disponen de diversas herramientas que facilitan el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. A su vez, proporciona otras herramientas de carácter general que facilitan una comunicación más flexible y permiten el acceso a la información y los recursos digitales de las asignaturas.

Estas aulas virtuales son una propuesta versátil que proporciona herramientas que facilitan la docencia presencial, semipresencial y virtual, y la creación de espacios colaborativos para grupos de trabajo multidisciplinares.<sup>79</sup>

Las nuevas aulas al alcance del alumnado, no tienen restricciones horarias, estos acceden a los espacios o sitios de trabajo de sus asignaturas, fuentes de información, datos de interés y en contacto con otros compañeros, sin limitación horaria, en su tiempo libre, gozando de la tecnología, desde cualquier dispositivo conectado a la red.

### *¿Qué son las TICs?*

Para poder comenzar con la temática, cabe intentar definir a que se refiere el término “TIC”, y así comprender como han llegado a ser uno de los pilares básicos y más importantes de la sociedad; y en nuestro caso, ultra necesario para alcanzar al alumno receptor de la educación, para que cuente con la información que se quiere transmitir.

Se entiende como *TIC* a las Tecnologías de la Información y la Comunicación, a un conjunto de recursos, procedimientos y técnicas usadas en el procesamiento, almacenamiento y transmisión de información, dicho concepto muy asociado a la informática pero no limitado sólo a ello.

Al caso en tratamiento, estas técnicas son esenciales para la enseñanza y el aprendizaje, y de ellas podemos servirnos, por ejemplo de internet, para que ese procesamiento se realice de manera distribuida y remota, y con cada vez más prestaciones y facilidades.

Por lo dicho, es importante poder incorporar nuevas tecnologías (NTIC) a medida que vayan surgiendo, capacitando a los receptores pero también a los docentes transmisores, para optimizar su uso y conocimiento.

Se reconoce que las TIC están virtualmente tanto en el corazón de todos los aspectos de nuestras vidas como del trabajo diario y que debemos apalancarnos en estas para ofrecer experiencias de aprendizaje y contenidos poderosos y enganchadores, así como recursos y formas de evaluar que valoren los logros de los estudiantes de manera más completa, auténtica y significativa. El aprendizaje y los sistemas de evaluación basados en las TIC, serán cruciales en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes y en la generación de datos que puedan usarse para mejorar continuamente el sistema educativo en todos los niveles. Las TIC ayudarán a llevar a cabo estrategias de enseñanza colaborativa que combinadas con el aprendizaje profesional, preparen mejor a los docentes y acrecienten sus competencias y experticia, a lo largo de sus carreras. Para acortar la curva de aprendizaje, debemos mirar otro tipo de empresas, tales como negocios y entretenimiento, que han usado las TIC para mejorar sus resultados a la vez que aumentan la productividad.

---

<sup>79</sup> En nuestra experiencia, la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires puso en marcha hace un tiempo, un importante avance en la enseñanza virtual, no sólo ofreciendo a los alumnos las modalidades presencial, semipresencial y virtual, sino también un departamento con asesorías a su disposición (también al alcance de los profesores) para que el paso tecnológico de la enseñanza en su carrera sea con las tutorías técnicas necesarias.

### ***La nueva relación planteada: alumno y profesor en el aula virtual***

Como fuimos desarrollando en cada una las conceptualizaciones precedentes, se denotan cambios en la nueva vinculación entre el alumno y el docente.

Se entiende como relación de enseñanza al proceso entre dos o más personas, comprometidas, para transmitir conocimientos o habilidades, por el cual el profesor instruye al alumno cómo adquirir el conocimiento, y el alumno aprende a adquirir un conocimiento, busca información, y aprende.

La capacidad de “estudiantar” del educando, o sea de ser estudiante, de repetir, practicar, revisar, controlar, pedir ayuda, buscar fuentes y materiales de estudio, repasar; no resulta alterada por el cambio de entorno o modalidad de enseñanza para obtener el perfeccionamiento de la actividad de estudiar.

En cambio, el docente, que además de explicar, describir, referir y corregir conceptos, también debe apoyar el deseo del estudiante, permitir la tarea del aprendizaje por los medios convencionales y digitales, en las aulas presenciales y virtuales, y ejercer su labor de tutor por los contenidos digitales y que abundan en el espacio web.

Con los avances tecnológicos podemos notar la implementación de nuevos enfoques en investigación y desarrollo en la educación que se centran en procurar las mejores prácticas e innovadoras en el uso de las TIC, a la enseñanza y el aprendizaje. De esta manera se busca transferir a la educación las innovaciones tecnológicas existentes y emergentes, en el campo de confluencia del aprendizaje de las ciencias, la tecnología (TIC) y la educación. Desde ya, el derecho, no es la excepción.

### ***Implementación de TIC en la enseñanza y aprendizaje del derecho***

Las nuevas tecnologías de la información han logrado ocupar un lugar de privilegio, y son pilares fundamentales de nuestra sociedad actual, al punto que hoy es estrictamente necesario que los educadores proporcionen al ciudadano, en todos los niveles, una educación que tenga que cuenta esta realidad.

Las oportunidades de las técnicas modernas mencionadas se consideran tan útiles para su conocimiento como por la necesidad de su uso.

Indicamos la importancia de su conocimiento, ya que es consecuencia directa de la cultura de la sociedad actual. Es impensado en el mundo de hoy no contar con un mínimo de cultura informática, ya que dicha realidad va discriminando a aquellos que no posean lo que consideran conocimientos indispensables. En esa lógica, se requiere entender cómo se genera, cómo se almacena, cómo se transforma, cómo se transmite y cómo se accede a la información en sus múltiples manifestaciones (textos, imágenes, sonidos), caso contrario probablemente se estará al margen de las corrientes culturales. Por lo que, en la medida de lo posible, se debe intentar participar en la generación de esa cultura informática. Es ésa la gran oportunidad, integrar esa cultura a todos los niveles de enseñanza; y que el conocimiento de las TIC permita una libre, espontánea y permanente formación de los educandos.

Vinculado íntimamente con el mencionado aspecto gnoseológico de las técnicas de información, también el uso de las TIC para aprender y para enseñar. Es decir, el aprendizaje de cualquier temática, materia o habilidad se puede facilitar mediante las



nuevas tecnologías y, en particular, mediante Internet, aplicando las técnicas adecuadas de búsqueda<sup>80</sup>. Este aspecto práctico es lo que más tiene relación con la educación informática o informática educativa.

En la enseñanza del Derecho en entornos virtuales, el profesor pasa de ser transmisor de sus conocimientos a ser un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, a la vez que el estudiante adopta un papel mucho más activo, y deja de ser un mero receptor de conocimientos para convertirse en el artífice de su propio proceso de aprendizaje, con lo que se sitúa, por tanto, en el centro del mismo.<sup>81</sup>

### *A modo de conclusión*

Desde ya, no partimos de la afirmación que es tan simple la enseñanza de las TIC o la educación en las nuevas técnicas de información, y que esta resuelva todos los problemas que se presentan, pero notamos importantes avances en desarrollar sistemas de enseñanza que relacionan tanto aspectos de la informática moderna como así también de transmisión de datos por los nuevos medios, ágiles y trasuntando la distancia. Lo cierto es que llegar a hacer bien esta intervención tecnológica, y metodológica, es muy difícil y requiere grandes esfuerzos de cada profesor, de las instituciones públicas y privadas implicadas, y de un trabajo importante de planificación y coordinación del equipo docente.

Si bien por lo expuesto pudiere inspirar a muchos a afrontar este trabajo motivador, se requieren tareas profundas como la preparación de materiales de estudio, ya que suele ser complejo hallar textos ni productos educativos adecuados para este tipo de enseñanzas.

Entendemos por ello, es fundamental para introducir la informática en la enseñanza diaria, la sensibilización, iniciación y acercamiento pleno de los profesores a la informática y sus medios más actuales. También, los programas dirigidos a la formación de los nuevos docentes en el uso educativo de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC) deben proponerse como principales objetivos:

- Fomentar a la actualización del sistema educativo que la actualidad social reclama.
- Contribuir a los docentes con bases teóricas y mejoras operativas que permitan integrar a la práctica los medios didácticos y nuevas tecnologías aplicables.
- Obtener una visión global sobre la integración de las nuevas tecnologías al currículum.
- Capacitar a los profesores para lograr importantes avances a través de, principalmente, reflexionar sobre la propia práctica docente, evaluando medios del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La utilización de NTICS en todos los niveles de la enseñanza, en especial en el universitario, propone y establece nuevos retos y pospone límites. Así también, crea oportunidades e impone importantes instrumentos para la docencia y la investigación del Derecho. Por lo que, el profesor universitario no puede quedar al margen de la progresiva y más que necesaria aplicación de la tecnología a todos los ámbitos de la sociedad y, ello incluye indispensablemente, al de la enseñanza.

---

<sup>80</sup> Reiteramos la importancia de un adecuado acompañamiento de tutores pedagógicos.

<sup>81</sup> DELGADO, Ana M.ª; OLIVER, Rafael (2003). *Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación* [artículo en línea]. UOC. [Fecha de consulta: 19/07/2015].  
<<http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html>>

En concreto, el impacto y uso de las TIC en la docencia del Derecho provoca una serie de modificaciones en los métodos de enseñanza y de aprendizaje universitarios, entre las que destacan los cambios producidos tanto en la labor del profesor universitario como en la del estudiante. Los estudiantes, con objeto de lograr la construcción de su conocimiento, deben ser capaces de saber gestionar la ingente información jurídica que las TIC ponen a su alcance. Por este motivo, es fundamental que el estudiante sepa qué información busca y dónde lo hace, especialmente cuando esta búsqueda se produce en Internet, ya que se puede acabar navegando de una página a otra sin rumbo alguno, en cuyo caso se corre riesgo de desviar la búsqueda hacia información inútil, con la consiguiente pérdida del tiempo empleado y el desasosiego al que puede conducir una información excesiva. En este sentido, debemos remarcar, de nuevo, el papel del profesor como orientador del proceso de aprendizaje del estudiante, formándole sólidos criterios jurídicos y no jurídicos para la búsqueda, selección y tratamiento de la información necesaria.<sup>82</sup>

En el presente trabajo se analizó la evolución de los usuarios digitales y educandos del Derecho, desde los métodos tradicionales hasta la utilización de medios, instrumentos y entornos virtuales. Como se aplicaron y se deberían intensificar tecnologías a los métodos de enseñanza y aprendizaje del Derecho, en concreto, la participación tanto del profesor como del estudiante, y dónde se desarrollan tales vínculos educativos.

Así, consideramos que nuevas oportunidades irán surgiendo en la medida que aumente cualitativa y cuantitativamente los aportes de las TIC a los medios aplicados por los docentes-tutores en el proceso de enseñanza y al aprendizaje de los alumnos-digitales en las nuevas aulas virtuales que nuestra realidad demanda.

Instamos por este medio a quienes tienen la capacidad y atribuciones decisorias tales para llevar adelante políticas para su implementación, y así la preparación de los docentes, alumnos y entornos adecuados.

---

<sup>82</sup> DELGADO, Ana M.ª; OLIVER, Rafael (2003). *Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación* [artículo en línea]. UOC. [Fecha de consulta: 19/07/2015].  
<<http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html>>

## EL USO DE LAS FUENTES DIRECTAS Y LA INVESTIGACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DEL DERECHO.

GRUPO FMPP: Adriana Ferri - Andrés Mexandeau - Damián Rodrigo Pizarro - Jonatan Wajswajn Pereyra

**Sumario:** I.- *Introducción.* II.- *El contacto con las fuentes.* III.- *El contacto con la investigación.* IV.- *El tiempo, las fuentes y la investigación.* V.- *Fuentes y TICs.* VI.- *Hacia una conclusión.*

**Abstract:** Desde el inicio de la carrera de abogacía se tiente al ingresante con la idea de que los diversos factores que convergen a la creación del derecho pueden ser asimilados a la imagen de una *fuentes*. Así, la metáfora de una *gran fontana* nos remite a la representación de aquello de donde mana un caudal constante de creación jurídica. El presente trabajo va tras las huellas de uno de los afluentes: las fuentes directas y la investigación como método. No se propone una reivindicación, ni una visión en particular con ánimos imperativos; sino simplemente echar un vistazo a qué ha sido y qué es de dicho medio de formación. Para ello se ha decidido indagar en la percepción que tiene alumnos, docentes y bibliotecarios al respecto, con el objeto de contraponer ese puntapié inicial con la dualidad ser-deber ser: ¿aprender investigando: proyecto querido y no aplicado?

### I.

#### Introducción.

Es de toda habitualidad que en las primeras materias en las que se recibe al ingresante de la carrera de abogacía, se suela asimilar la idea de los diversos factores que convergen a la creación del derecho a la imagen de una *fuentes*. Así, la metáfora de una *gran fontana* nos remite a la representación de aquello de donde mana un caudal constante de creación jurídica. No obstante, el inagotable flujo de percepciones personales nos enfrenta a una ardua tarea cuando pretendemos identificar la preeminencia de alguna de aquellas fuentes en particular, y el motivo en el que se funda tal prelación.

Conscientes de aquella dificultad, el presente trabajo se propone detectar el lugar y la importancia que gozan las fuentes directas y el trabajo de investigación, en ese inagotable caudal de producción jurídica; propósito que responde a la necesidad de intentar determinar la realidad existente frente a una mirada que conciba a las fuentes y al trabajo de investigación como elementos imprescindibles en la formación de un profesional de constitución crítica y flexible.

Lejos de procurar la materialización de una verdad científica (a propósito, inconcebible en una disciplina propia de las ciencias sociales, como lo es el derecho y su enseñanza), el presente apunta abordar el objeto señalado a partir de las aristas que mayormente convergen en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje: interlocutor, receptor y mensaje.

Para ello hemos necesariamente optado por la realización de entrevistas en profundidad, cortadas transversalmente por una metodología de tipo cualitativa, que fueron realizadas con los sujetos representantes de las diversas fases del proceso educativo en la Facultad

de Derecho de la Universidad de Buenos Aires: alumnos, profesores y representantes del sector bibliotecario.

A través de un trabajo de preselección y armado de cuestionarios particulares encuestados (sea expresa o implícitamente vinculados con la cuestión de las llamadas fuentes directas, la investigación y su lugar en la práctica de la enseñanza) para cada grupo de trabajo (alumnos, profesores y bibliotecarios), procediéndose a realizar entrevistas de aproximadamente treinta minutos cada una de ellas, donde se privilegió la posibilidad de libre expresión, a través de preguntas meramente proponentes -se evitó la metodología *yes/no questions*- con el objeto de intentar captar con la mayor fidelidad posible la interpretación de la realidad de cada uno de los encuestados.

Los estamentos mencionados fueron conformados de la siguiente manera, cada uno con su particular perfil:

- i. Estudiantes (4): todos alumnos del CPO, ingresados a la carrera entre 2006 y 2011.
- ii. Docentes (2): ambos Jefes de Trabajos Prácticos, que ejercen la docencia desde hace 3 y 13 años.
- iii. Bibliotecarios (2): una, joven graduada de abogada empleada de hemeroteca; la otra, se desempeña hace 26 años en la biblioteca del fuero de la Seguridad Social.

Como consecuencia de la tarea realizada, y habiendo realizado un proceso de comparación de las respuestas obtenidas, se procede a presentar el resultado a partir de cuatro ejes íntimamente vinculados entre sí. El primero de ellos, apunta a la necesidad de enfocar la forma en *la que se produce y en la que se debería producir*, a través de los testimonios brindados, el contacto de los alumnos y docentes con las fuentes directas. Luego se abordará el *ser y el deber ser*, dentro de las tres perspectivas señaladas, con respecto a la intercepción entre investigación y formación profesional y docente. Como tercer punto, y elemento aglutinante de todos los elementos en juego, se analizará cómo el factor *tiempo* incide en la relación fuente-investigación-formación. Finalmente, y con el propósito de teñir de actualidad el esquema, la cuestión será abordada desde los nuevos elementos informáticos que ya convergen o podrían convergir en aquella relación dialéctica.

II.-

### El contacto con las fuentes.

En orden al objetivo planteado en el presente trabajo, esto es, indagar el modo en que el uso de las fuentes del derecho concurre en la conformación del proceso de enseñanza y aprendizaje, se ha entrevistado a integrantes de los grupos previamente elegidos, a saber, alumnos, docentes y bibliotecarios, acerca de distintos aspectos del uso de dichas fuentes.

En este sentido y, entendiendo por fuentes del derecho aquellos instrumentos que crean y forman el ordenamiento jurídico, es decir constituyen “el origen del Derecho, su principio

y su fundamento”<sup>83</sup>, se intentará abordar de qué modo se proyecta este contacto en la formación profesional, haciendo especial hincapié en el uso de las fuentes directas, como la ley y la jurisprudencia, y otras fuentes, que podríamos llamar indirectas<sup>84</sup>, como la doctrina (manuales de estudio, tratados, etc.), en la formación profesional.

Así, es posible afirmar que el estudio del derecho se torna abstracto y difícil de seguir y comprender, si no se cuenta con el documento sobre el que versa la discusión, “escuchar, leer o hablar del cheque sin tenerlo a la vista, del contrato de obra pública sin verlo”<sup>85</sup>.

De ahí la importancia de establecer, a través de los testimonios brindados, el modo en que, como ya se dijo, se *produce* y *en la que se debería producir* el contacto de los alumnos y docentes con las fuentes directas (uso de fuentes directas vs. Manuales de estudio), de qué modo se proyecta su uso en la preparación de un examen (el uso de fuentes directas en la preparación de un examen), para cerrar, de algún modo, la pesquisa intentando verificar el grado de interés en la búsqueda de material bibliográfico, a través de la consulta de bibliotecas (frecuencia de la consulta de bibliotecas, qué tipo de material se consulta cerca de la fecha de examen).

#### (a) Fuentes directas vs. Manual

La primera cuestión que se nos plantea cuando intentamos abordar el uso de las fuentes en la formación profesional, consiste en indagar a qué tipo de fuentes se recurre al momento de tomar un primer contacto con el conocimiento jurídico.

Para ello, el método elegido para realizar el presente trabajo, nos permitió un abordaje desde la experiencia personal de cada entrevistado y desde el rol que cada uno cumple en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, en esta primera aproximación al tema se pudo observar que, en el caso de los alumnos entrevistados, existe una tendencia a utilizar manuales, con preferencia a otro tipo de fuentes, ya sean estas, directas, como la ley o la jurisprudencia o indirectas, tratados.

Así, sólo algunos completan sus conocimientos con fuentes directas y sin embargo, la mayoría coincidió en responder que, si en una materia se utilizan sólo fuentes directas, ellos completan su estudio con manuales; también resulta coincidente la respuesta que brindan respecto de las razones de su preferencia y es que la explicación que brinda un manual da más orden al estudio.

“Siempre tenía el manual de la cátedra y también con las leyes que daban los textos, de manera crudo donde estaban, digamos... las cosas; después, otra cosa, no bueno, el manual.” (Malena, estudiante CPO, cursando la última materia de la carrera).

“Si, para ampliar conocimiento, y suele estar más clara y ordenada ahí la información.”

---

<sup>83</sup> Balbín, Carlos F. “Tratado de Derecho Administrativo”, T. I, Ed. La Ley, 2011, pág. 387. Sostiene este autor, citando a Bobbio que “fuentes del derecho son aquellos hechos o aquellos actos de los cuales el ordenamiento jurídico hace depender la producción de normas jurídicas.”

<sup>84</sup> Marienhoff distingue entre “fuentes directas” y fuentes indirectas”. Las primeras son aquellas que se basan en normas positivas, a saber, la Constitución, las leyes, los reglamentos, los tratados, la analogía, los principios generales del derecho y la jurisprudencia. Entre las indirectas, menciona la doctrina, los contratos administrativos y los actos administrativos individuales, Marienhoff, Miguel, “Tratado de Derecho Administrativo”, 5° Ed., Abeledo-Perrot, 2003, tomo I, pag. 213.

<sup>85</sup> Gordillo, Agustín, “El Método en Derecho”, Met-II-1.

Con relación a la utilización de tratados de derecho, las respuestas fueron similares.

“Y yo, la verdad si tengo que ser honesta, siempre he elegido mejor el manual. Sí, me da más resultado, me resultó siempre más fácil de leerlo, más conciso; bueno, a veces, hay cátedras que directamente te exigen el tratado con tomos y qué se yo; pero si no era así, optaba por el manual.” (Malena, estudiante CPO, cursando la última materia de la carrera).

“Manual... siempre! Más fácil de comprender... pocos tratados he usado...”

En cambio, se pudo observar que la bibliografía propuesta por los profesores y las cátedras resulta ser más variada.

“Normalmente tratados, y algún manual, o un artículo determinado sobre un tema muy puntual o de actualidad.”

“Lo dado en clase, es la base, pero deben completar el tema con la bibliografía impuesta por la cátedra y los fallos que detalla el programa como mínimo.” (Juana, JTP, Elementos de Derecho Administrativo, CPC).

Sin embargo, esta tendencia al uso de manuales con preferencia a otras fuentes se ve, en cierto modo, ratificada, en el uso que se hace de las bibliotecas de la facultad, donde se ha podido apreciar, también, una inclinación hacia la elección de manuales por sobre los tratados u otras fuentes de consulta, a la hora de elegir el material de estudio y, de este modo lo han reflejado los bibliotecarios consultados.

“No, yo creo que los chicos van primero al tratado o al manual, y sobre todo más al manual que al tratado.”

“Y depende cuanto tiempo tenga para la materia porque por lo general las materias, o sea, un cuatrimestre y un tratado que tiene muchos tomos, la realidad es que no lo puedes estudiar bien a fondo.”

Las respuestas brindadas por docentes y alumnos pueden guiarnos a una primera conclusión y es que, la predilección de los estudiantes hacia el estudio de las diversas asignaturas a partir de manuales de estudio, se encuentra, en parte, vinculada al tiempo que requiere preparar los exámenes, tema que se analizará más adelante.

(b) El uso de fuentes directas en la preparación del examen.

Este primer cotejo de las respuestas obtenidas, nos llevó a un segundo tema que resulta imposible de soslayar a la hora de analizar las fuentes directas como recurso de aprendizaje del derecho y es, su utilización a la hora de preparar un examen.

En este sentido, pudo observarse que la mayoría de los estudiantes encuestados coincidió en afirmar que utilizan la bibliografía recomendada por el profesor, que consiste, básicamente, en literatura de derecho, es decir, manuales o tratados.

“Bueno, depende de la bibliografía que recomiende el profesor; pero suelo utilizar libros, artículos de revistas relacionadas con el tema que esté estudiando de internet, jurisprudencia...”

Esta preferencia se ve con mayor nitidez cuando los alumnos son consultados sobre qué material consideran como la mejor fuente de información y qué recomendarían a sus alumnos como fuente para el estudio, si fueran docentes. Así, pudimos conocer que, preponderantemente, optan por los libros y, entre ellos, el manual. Sólo en un caso, se mencionó la jurisprudencia, como una fuente relevante en el estudio del derecho.

“Y...la mejor fuente... del libro, manual, tratado, lo que elijas pero con la ley, con la norma. Me parece que ambas cosas hacen...” (Malena).

“Jurisprudencia, ahí se dice como se resuelve en la realidad”.

“Depende que materia. Pienso que libros. Los tratados son mas completos, asi que dependerá del nivel esperado en la materia.”

Sin embargo y, a pesar de que esta tendencia se mantiene al momento de preparar un examen, podemos observar que, las fuentes directas, en especial, las leyes y los códigos son consultados en dicha tarea. En este sentido, las respuestas han sido mayormente coincidentes al señalar que utilizan este tipo de fuentes en la preparación de los exámenes.

“Sí, porque necesitas contenido o porque no entendés como tratarlo, o para profundizar en el desarrollo del tema.”

Así, los testimonios recogidos nos permiten establecer que la utilización o no de fuentes directas en la preparación de un examen se encuentra se debe, en principio, a una cuestión de practicidad, aún cuando también influyen otras razones, como el tiempo, como se vio en el punto anterior y que por esta razón, será objeto de un análisis más profundo en este trabajo.

### (c) La consulta de bibliotecas y el tipo de material de consulta para los exámenes.

En este punto de nuestra investigación resultó importante tratar de saber qué recursos utilizan, tanto estudiantes como docentes, a fin de recabar la información necesaria para su formación profesional. Esto tiene importancia, no sólo desde el punto de vista del uso de las fuentes sino también, como se verá más adelante, como recurso en la investigación en derecho.

Así, ante la consulta hecha a los estudiantes acerca de si conocen cuántas bibliotecas tiene la facultad, se obtuvieron respuestas disímiles, no todos conocen todas las bibliotecas y tampoco coinciden en qué bibliotecas conocen; sin embargo, todas las respuestas coincidieron en que la biblioteca más utilizada es la biblioteca central o silenciosa.

También conocen la hemeroteca, si bien se han enterado de su existencia de distintas formas y, en algunos casos, jamás la han utilizado, a pesar de tratarse de estudiantes avanzados en la carrera (destacamos en este punto, que la Facultad de Derecho tiene varias y distintas bibliotecas, entre las que podemos mencionar, la biblioteca central, la biblioteca de préstamos, la hemeroteca, la sala multimedia, con su servicio jurídico de west-law, las bibliotecas de los distintos departamentos, la biblioteca del Instituto Gioja).

“Sí, 3 creo... la de La Ley, la Central y la de Préstamos... uso más la Central, ya que la de préstamos tiene libros muy viejos, si es que tiene...”

Y respecto de la hemeroteca se obtuvieron respuestas tales como “Sí estoy al tanto, pero no la uso. Me enteré por la web”.

Esto se ve corroborado cuando se inquiere a los bibliotecarios acerca de la frecuencia de consultas presenciales.

“Depende de los días. Hay días que viene más gente, hay día que viene menos gente. Depende del caudal de cursada. Yo creo mucho que por ahí los que cursan los lunes y jueves, vienen también los lunes y jueves a la hemeroteca y realmente el caudal baja bastante. Como ves los viernes casi no hay nadie (...)

Presencialmente, no viene mucha gente... Pero por día vienen de 5 a 10 personas. Telefónicamente también ayudo casi a 20 personas por día.

Creemos que esta realidad se debe a varios factores, entre los que podemos mencionar la gran expansión del uso de tecnologías de la información (TICs) y la incidencia del factor tiempo. Consultados al respecto, los docentes se han expresado en este sentido.

“El uso de bibliotecas no es que no se promueva, pero ahora ya internet ofrece prácticamente la mayoría de los textos, y están ahí al alcance. Entonces, se las utiliza muy poco. Además los textos no son tan caros. Los alumnos siempre buscan la manera de conseguirlos. También es cierto que en la materia en que yo doy no es que haya tantos textos; sino que estamos hablando de dos o tres.”

“Promovemos el uso de bibliotecas virtuales. Porque son un medio más moderno de acelerar la búsqueda, en general, los alumnos trabajan y tienen poco tiempo.”

III.-

### El contacto con la investigación.

Si en nuestro propósito hemos intentado de identificar cómo se proyecta en los grupos encuestados la idea de la formación profesional versada en el estudio de las *fuentes directas*, como una manera de promover un contacto más íntimo entre el individuo y el conocimiento, no podemos prescindir de brindar un análisis propio a la *investigación, en tanto método de materialización del contacto (tanto del alumno como del profesor) con aquellas fuentes*.

Al respecto vale indicar que existe un consenso bastante sostenido en presentar la investigación como uno de los principales métodos de las ciencias sociales, como el elemento aglutinante entre el conocimiento y una forma de construcción del mismo a través de un cotejo más directo y más personal: “*De acuerdo a esta perspectiva se impone un estudio del derecho desde el conocimiento proporcionado por las ciencias sociales, asignándole a éstas la tarea de poner al descubierto las condiciones sociales una tarea de poner al descubierto las condiciones sociales en las que el derecho se gesta, se aplica y se orienta las conductas sociales*”<sup>86</sup>. Así también se ha dicho que “*no es posible pensar*

---

<sup>86</sup> Nancy Carnidaux y Laura Clérico. “De cursos y de formaciones Docentes”. *Capítulo 2: La formación docente universitaria y su relación con los “modelos” de formación de abogados*. Página 47. Departamento de publicaciones de la Facultad de Derecho-Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, 2005.



*históricamente sin investigar, y además, que no hay docencia universitaria sin investigación”<sup>87</sup>.*

Entonces, a los efectos del presente, se nos torna necesario explorar cómo se plasma en distintos grupos que convergen en la conformación del proceso de aprendizaje (los que hemos dividido en alumnos, docentes y bibliotecarios) la idea de la formación investigativa y la enseñanza investigativa.

Lejos de la utópica intención de brindar una respuesta contundente acerca de por qué se presente el extraño y sostenido de fenómeno de la disociación entre el ser y el deber ser, debemos sí advertir que a partir de la interpretación de la realidad personal plasmada en las diversas entrevistas, existe una concordancia que apunta a señalar la investigación como un método *indispensable aunque no aplicado*. Esa *dualidad imprescindible-dispensable* puede ser referida en diversas cuestiones que inciden en el proceso de enseñanza, y que van desde la necesidad real o no de investigar a los efectos de la formación profesional, pasando por un cuestionamiento utilitarista (¿es útil investigar?), existencialista (¿para qué investigamos?) e incluso originista (¿desde cuándo se debe investigar?). Procederemos a exponer algunos resultados en los siguientes apartados.

(a) Primer contacto con la investigación.

La tarea afrontada nos lleva necesariamente a exponer la primera cuestión que se ha presentado espontáneamente en gran parte de las entrevistas realizadas, la que refiere al momento o punto de partida en el que tiene y en el que tendría (de nuevo, la dualidad ser y deber ser) que tener lugar el contacto con la investigación.

La cuestión es crucial, ya que la opinión de cada uno de los encuestados refleja, por un lado, un anhelo de necesidad de la investigación en la formación universitaria, pero por el otro, pone en tela de juicio qué lugar debe ocupar dicho método en la gran cadena de años y materias que hacen a la vida estudiantil.

Si comenzamos por los datos reflejados en las entrevistas realizadas a alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, nos percatamos de que, compartiendo un mismo perfil (alumnos de cuarto o quinto año de la carrera) las respuestas apuntan a cierta homogeneidad.

En primer lugar, notamos que a pesar de tratarse de alumnos avanzados, por lo general su contacto con la investigación como forma de aprendizaje, es limitada o nula.

Reflejo de ello han sido las respuestas brindadas con respecto al tipo de material utilizado, por lo general, en las materias cursadas:

“Depende de la materia, lo que recomiende el profesor, en general son los libros de la cátedra, es decir que disponga el profesor en cada curso pero sí trato de manejarlos con los libros de la cátedra”.

---

<sup>87</sup> Viviana Kluger, “Historia del derecho e investigación: una alianza estratégica”. Página 230. Publicación en revista “Academia”, revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires”. Año 2, número 3. Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, otoño de 2004.

“Utilizo de internet, apuntes del profesor, lo que tomo de clases. Pero actualmente no uso libros”.

“Los libros que dicen o recomiendan los profesores. Las materias codificadas, el código”.

Mismo sentido es observado en la respuesta de los alumnos encuestados, cuando fueron consultados acerca de qué material proveerían a sus hipotéticos cursantes en caso de ser docentes; respuesta en las cuales el uso de las fuentes directas o de la investigación no aparece mencionada:

“Y la mejor fuente. Del libro, manual, tratado, lo que elijas pero con la ley, con la norma”.

“Jurisprudencia, ahí se dice cómo se resuelve en la realidad”.

“Y hay una realidad que no les daría el tratado porque es como que es lo que digo, la mayoría trabaja y estudia y tampoco me gustaría ser una docente mala onda (...) O sea, y siento que en un manual pueden adquirir los conocimientos”.

Como puede apreciarse, se suele hacer expresa referencia a una formación versada en aquello que “el profesor recomienda”, lo que directamente alude al material que este les extiende. La investigación, como puede advertirse, no es percibida como un modo de formación. Apreciación que se reitera si analizamos lo respondido cuando fueron consultados acerca del recuerdo a alguna materia que tuviera algún método novedoso o distinto de enseñanza:

“No, sólo de internet. Ah, cierto. Salvo lo que es el Código nuevo. Sobre eso sí.”

“Me acuerdo que en internacional publico el profesor se manejaba mucho con mail pero nada muy, o sea, si por mail mandaba papel y otras cosas pero nada muy...pero no nunca nos hicieron ir a algún lugar determinado a buscar material.”

Por otro lado, si nos dirigimos a examinar lo referido por el grupo docente encuestado (el cual también responde a materias que encontramos en el cuarto año de la carrera), vemos que la respuesta es negativa en cuanto a la realización de trabajo de investigación, o meramente reductiva, en cuanto se pretende asimilar el método investigativo a la tarea de encomendar al alumno preparar una clase a partir de material que, por lo general, el docente ya les ha otorgado:

“Rara vez. Ello porque los cursos son de 80 alumnos y el programa tiene una extensión que excede que pueda ser desarrollado en sólo 4 meses. No obstante, algunos alumnos nos solicitan material específico sobre algunos temas de Derecho Administrativo. En general, iniciativa parte de ellos”.

“Lo que se hace en el curso es prever una o dos clases en el año que la dan los estudiantes, para lo cual se les hace hacer un trabajo de investigación sobre un determinado punto, y esa investigación la vuelcan en una clase; como para también darle sentido pedagógico y que ellos puedan explicar a sus pares lo que entendieron del tema”.

Completando aquel esquema, y en coincidencia por lo referido por el grupo de alumnos entrevistados, vemos que los docentes, a la hora de indicar cómo presentan el material a desarrollarse en las clases, hacen alusión a textos ya puestos a disposición de los cursantes en carpetas, físicas o virtuales, armadas por estos:

“Normalmente tratados, y algún manual, o un artículo determinado sobre un tema muy puntual o de actualidad.”

“Siempre pensamos los materiales y se va evaluando. Pero existe una base armada desde hace por lo menos un año y medio o dos. Lo dado en clase, es la base, pero deben completar el tema con la bibliografía impuesta por la cátedra y los fallos que detalla el programa como mínimo.”

Estas conclusiones parecen ratificadas si analizamos las respuestas brindadas por los docentes a la hora de indicar la actividad que estos realizan para lograr que los alumnos intimen con las bibliotecas de la Facultad:

“El uso de bibliotecas no es que no se promueva, pero ahora ya internet ofrece prácticamente la mayoría de los textos, y están ahí al alcance. Entonces, se las utiliza muy poco. Además los textos no son tan caros. Los alumnos siempre buscan la manera de conseguirlos. También es cierto que en la materia en que yo doy no es que haya tantos textos; sino que estamos hablando de dos o tres”.

“Promovemos el uso de bibliotecas virtuales. Porque son un medio más moderno de acelerar la búsqueda, en general, los alumnos trabajan y tienen poco tiempo”.

Entonces, hasta aquí se nos presenta que las encuestas realizadas coinciden en mostrar una realidad que consiste en que, al cuarto o quinto año de la carrera, la investigación no goza de aplicación generalizada.

Pero ahora, si nos trasladamos al foco del *deber ser*, nos encontramos con una necesidad de fomentar la investigación desde los primeros años de la carrera, el CBC o incluso desde el secundario. Este tipo de respuestas fue encontrado con totalidad en el caso de los bibliotecarios encuestados, por oposición a los grupos docente y alumnos donde no se ha dado referencia alguna a la necesidad de un incentivo más temprano:

“Yo creo que debería ser desde el CBC. (...) Bueno justamente, lo he hablado con gente que cursa el CBC de derecho y que te dice por ejemplo “bueno, sí pero nosotros de la biblioteca de la Facultad de Derecho sabemos poco y nada. En el CBC nos dicen que vayamos a la biblioteca del CBC”. Y la biblioteca del CBC es una “berenjénal”: tiene de todo. Tiene de física, química, de medicina y de derecho. Capaz que ni siquiera tienen los libros que le piden los profesores. Y acá se encuentran que están los libros, los tratados, las revistas. Bueno incluso si se aventuran un poco más pueden leer tesis. O sea, yo creo que ya les digan que vayan a la biblioteca del CBC, que no los inviten a que conozcan la Facultad a la que van a pertenecer en un año más, un cuatrimestre más, es una oportunidad desperdiciada porque ya es que vengan a conocer un lugar que van a estar por lo menos seis, siete años. Que conozcan los recursos que van a tener, y que no van a tener que agarrar e ir y tener que comprarse cinco libros para una materia, capaz que con venir acá los pueden consultar, los pueden fotocopiar, los pueden si les interesa algún tema que puedan venir a investigar acá, que puedan estudiar en la sala multimedia. Son los recursos de nuestra Facultad que los deberían aprender desde el CBC”.

“Desde el inicio de la carrera, desde la secundaria o antes también. No sólo para que sepan encontrar, sino para que sepan buscar. No saben dónde, ni cómo. Esa es una falencia previa a la Universidad. Me imagino la secundaria debe estar perdiendo esa oportunidad. Estamos peor en ese tema”.

(b) ¿Es bueno investigar?

Con el pequeño muestrario hasta aquí analizado, podemos detectar que la necesidad de fomentar una investigación temprana sólo aparece en uno sólo de los grupos encuestados - los bibliotecarios-, por contradicción de los otros dos -docentes y alumnos-, quienes sugieren poco contacto con dicha actividad.

Pero ahora, continuando en el plano ideal, es necesario confrontarnos con dos preguntas básicas y elementales al corriente análisis, con el objeto de apuntar a aquello que subyace al sistema formativo, más allá de lo finalmente practicado: *¿Es bueno investigar? ¿Es útil investigar?*

Comenzando por los alumnos encuestados, podemos apreciar el siguiente tipo de respuestas:

“Y porque considero que primero hace que vos conozcas el campo de la profesión que te gusta, porque investigando te das cuenta qué cosas te gustan más que otras y además porque en el camino de investigar y de llegar a lo que vos querés también vas leyendo e investigando montón de otras cosas. Entonces creo que investigar es como que aprehendes con “h” porque no tratas de saber un conocimiento de memoria, sino que realmente tenés que entender lo que estás investigando y siento que es una de las mejores formas en las que se te fija el conocimiento. Aparte porque se supone de que cuando investigas lo hacés porque querés no porque tenés que pasar el examen sí o sí. Entonces, siento que creces mucho”

En cuanto a la utilidad, podemos también encontrar un tipo de respuesta de valoración positiva en el mismo grupo:

“Si, me parece que es útil porque yo creo que el derecho (...) en sí (...) es muy creativo. Capaz que los argumentos originales son los que quizás terminan ganando...”

Si trasladamos la misma cuestión al grupo de docentes y bibliotecarios encuestados nos encontramos con el mismo tipo de respuestas:

“Yo creo que si porque también es parte del trabajo de abogado, investigar. Por ahí no es decir bueno, voy a hacer una súper tesis de lo que sea, de historia del derecho penal en Argentina. Pero nuestro trabajo es investigar, nuestro trabajo es buscar fundamentos, argumentar y yo creo que el ejercicio que da la investigación es súper importante. Es algo que ayuda no solo para, digamos, para ampliar la mente sino es algo que ayuda también a la práctica (...) Creo que no te lo da el leer manuales y tratados...”

“Sí, el tema es qué abogado querés ser”.

Entonces, vistos los ejemplos recogidos de la totalidad de las encuestas realizadas, vemos que los representantes de los diversos grupos con los que hemos trabajado presentan una clara percepción positiva de los interrogantes básicos: investigar es bueno, investigar es útil, esto es, investigar es una actividad provechosa incluso para la vida práctica del abogado y no sólo para su formación.

(c) ¿Y si es bueno investigar, entonces por qué no se lo fomenta?

Como en toda actividad humana, el *ser* y el *deber ser* difícilmente guardan coherencia entre sí. La cuestión en torno a la investigación como actividad formativa del abogado, no escapa a dicho esquema.

A través de los diversos testimonios abarcados hemos visto cómo a pesar de la existencia de un consenso generalizado respecto a lo positivo y provechoso (en términos de utilidad profesional) de la investigación, la misma no está incluida por los docentes dentro de sus respectivos programas de clases y no figura en la experiencia universitaria del grupo de alumnos (avanzados en la carrera de abogacía) encuestados.

Como podrá imaginarse, dar una respuesta categórica a tal dualidad, es tarea titánica.

No obstante, dado que el presente no busca el ofrecimiento de una respuesta cual utópica verdad científica, sí encontramos provechoso detectar en las diversas encuestas realizadas cual es el punto de inflexión que marca una posible causal de la disociación anhelo-práctica.

Y en dicho punto, el grupo que más predispuesto se ha encontrado en ingresar en el dilema ha sido el de los bibliotecarios, quizás porque dentro de los conjuntos con los que hemos trabajado, es el que se encuentra posicionado de manera más distante al proceso de enseñanza-aprendizaje (asumiendo una especie de rol de tercero observador).

Un primer camino explicativo, se dirigió a determinar si un motivo de incidencia en tal cuestión refiere a la eficiencia de los canales de divulgación. Las respuestas, en este sentido, son distintas y aun así, no contestes a tal posibilidad (al menos no existe una vinculación directa):

“Yo creo que se hace bastante, y bastante más que antes. O sea, cuando yo, antes de entrar a trabajar acá, no lo veía tanto como después. No veía como era el trabajo, como armaban los folletos, como el tiempo que se tomaban en preparar afiches que llamaran la atención. Yo creo que lo difunden, incluso tenemos la difusión de las novedades en derecho al día, que es la publicación del departamento de Comunicaciones y hay también data de lo nuevo que entra, O sea, además esta la difusión adentro de la pagina de internet. O sea que en realidad, visible estamos. El problema es que los alumnos tienen este tema de a mí me importa aprobar el parcial, en general. Después debemos en curiosidad ver un poco más”.

“Como te dije, falla en la oferta, lo que se muestra y cómo se ofrece. Creo que eso está para atrás. A veces ni saben que libros o revistas tenemos para consultar”.

Por otro lado, podría pensarse qué incidencia puede tener la tecnología en el uso de la investigación. Ya hemos visto que las respuestas de los docentes apuntaban a un uso de biblioteca virtuales por sobre las físicas. En el caso de los bibliotecarios consultados, podemos apreciar cómo no se cree que lo tecnológico tenga necesaria y determinante incidencia en la consulta de las bibliotecas:

“En este momento, no. Yo creo que no. No con los recursos que hay ahora. Por ahí, antes por ahí si hubo más dificultades. Pero hoy en día, ya desde la Facultad, bueno este año que se implementó lo de la biblioteca virtual, que hay acceso a algunos título online, el hecho de poder acceder al catálogo casi absoluto de lo que tiene la biblioteca. Poder accederlo

de cualquier lugar, entrando a la página de la facultad, ya es una ventaja enorme para lograr el acceso a la información.”

Finalmente, y analizando un último posible factor de incidencia, sí podemos identificar que la mayor o menor utilización de la investigación en la formación de abogados ha sido asociada en las respuestas obtenidas al perfil docente de la Facultad, y por tanto, al fomento que los docentes -señalados por los encuestados como de escasa preparación investigativa-, desde tal posición, puede hacer frente a los alumnos:

“Algunos si, otros no (...) En general me parece más que no. No veo tantos (...) docentes que vienen a investigar (...) Digamos, sabiendo la inmensidad del cuerpo docente, no son tantos. No son lo más, por lo menos los que viene acá. Por ahí hay mas pero están trabajan dando en otro lado o van a otras bibliotecas. Pero los que vienen acá o por lo menos los que son habitués de acá no son tantos”

“Me imagino que no, sino habría más investigando”.

IV.-

#### El tiempo, las fuentes y la investigación.

No es ajeno a ningún ámbito de la vida la relevancia que reviste el factor tiempo. Este atraviesa cada uno de aquellos espacios de maneras múltiples y simultaneas, pero es siempre una variable que los actores tenemos en cuenta a la hora de toma de decisiones.

El ámbito académico, y particularmente el de nuestra Facultad de Derecho (que es la porción del mapa donde hemos puesto la lupa), no escapa a esta máxima.

Como se ha expuesto, nos propusimos en este trabajo dar cuenta, a través de testimonios deliberadamente seleccionados, de la percepción sobre el abordaje en el uso de las fuentes y el ejercicio de la investigación jurídica; como esto influye sustancialmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje; y finalmente, como determina el perfil de los egresados que nuestra casa de estudios alumbró.

Desde luego que se verán diferencias en el relato sobre este punto a lo largo de las entrevistas, en particular, hallándose un distingo -esperable- entre las respuestas de los entrevistados del estamento de estudiantes y del de docentes. En cuanto al grupo de bibliotecarios, se evidencia una suerte de neutralidad, un sin apuro, esto es, una despreocupación consciente del factor tiempo, emplazándose más bien en el lugar de observadores de la dinámica académica de quienes bailan al son del tiránico Cronos.

Veamos algunas de las respuestas de estudiantes:

“Los primeros años de carrera use mucho la biblioteca circulante. Me resultaba práctica y encontraba fácilmente los libros que buscaba. Ya en las materias del CPO empecé a utilizar mas las otras porque tienen mejor material para las materias específicas de mi orientación, mas profundizado; porque en la circulante hay mucho manual y textos más básicos, buenos, pero para las materias del CPO me resulta mejor buscar algún libro particular en referencia, o ir a la silenciosa y verlos ahí, o en hemeroteca como ya dije. Igual en las materias específicas del CPO puede ser que a veces acuda a manuales o códigos comentados como para hacer un repaso de la parte general, y ahí acudo a la circulante, pero en general me conviene ir a una bibliográfica un poco más profundizada.”

Este testimonio hace patente una sospecha que todos tenemos, y que hemos verificado empíricamente por cuenta propia muchas veces, que es que (como estudiantes, en este caso, pero en la vida en general) las personas vamos cambiando de comportamiento a lo largo del tiempo, en función de las coyunturas que nos tocan enfrentar. No es otra cosa, pues, que el tiempo como factor de evolución, entendida esta última en su acepción darwiniana, esto es, como cambio o adaptación.

En el pasaje citado se explica una evolución en el uso de las distintas bibliotecas como proveedoras de fuentes diferenciales (unas brindan fuentes primarias, otras manuales), en función del paso de las necesidades que surgen en el transcurso de la “carrera”. Y este último término, tan arraigado como irreflexivo en la jerga universitaria, sirve como muestra que pone de relieve una concepción de la vida académica en clave tiempo: da cuenta, a la vez, de un punto de partida, una meta; supone un volumen de conocimiento académico, el desarrollo de habilidades, pero entendidas como caudal, o sea, en un determinado tiempo.

“(…) estás en la facultad leyendo un libro durante no sé cuántos años y después salís y (…)”

La evolución también se observa en la forma de encarar la preparación frente a una instancia evaluativa:

“Se podría decir que mi forma de estudiar es el resultado de 5 o 6 años de estudio. En el CBC me hacía resúmenes de todo, no podía estudiar de otra forma; me costaba más fijar lo que leía. Después empecé de a poco a no hacer tantos resúmenes, sino más bien cuadros sinópticos o cosas por el estilo. Y ahora con leer el contenido y pensarlo puedo ir preparada a un examen. En el secundario estudiaba las cosas más de memoria...”

Este punto no es baladí. Mentiría (o sería envidiado) quien sostuviera que nunca se ha planteado a la vida como caudal. Algo nos corre, algo nos obliga a calcular; un recurso económico, finito, no fungible, irremplazable, tirano. El testimonio ilustra, a pesar de esta cruel realidad, un modo inteligente de encarar la situación: ser consciente de la finitud y obrar selectivamente para maximizar el beneficio; acudir a fuentes derivadas y más accesibles en la medida que nos sean suficientes para nuestro buen desempeño académico, pero ser dúctiles para saber cuándo mutar a fuentes originarias y más específicas en el momento en que aquel lo requiera.

Consultada sobre la realización de actividades de investigación, otra alumna nos ilustra sobre la inercia en el cambio, la resistencia a que ocurra:

“(…) La verdad es que no es algo común, los profesores que cambian, digamos, el método de estudio, el material pero alguna vez me tocó y la verdad es que uno, al principio, como alumno (...) prefiere el método tradicional, qué se yo porque pensás que va a ser más trabajoso o que no sabés por dónde empezar (...) pero después, cuando finalizas, te das cuenta que esas cosas te ayudan a pensar, que te dejan un poco más claras las cosas que quizás sentarte a leer, que quizás, a veces eso que suman pero que están bueno en la práctica (...)”

Está claro que todo cambio implica un esfuerzo, en términos de trabajo y de tiempo, pero -a la vez, y en armonía con lo que sosteníamos más arriba- se termina reconociendo lo necesario que realmente es para el resultado en el desarrollo del aprendizaje:

“Pero sobre todo [la] defino como una actividad que requiere mucho tiempo, pero a la vez es muy interesante, que es lo importante.”

Luego del primer enfoque importante a tener en cuenta, esto es, el tiempo como factor de cambio, es el del tiempo como recurso escaso, que ya mencionábamos más arriba.

Al ser consultados sobre la forma de preparar los exámenes, tanto alumnos como docentes se hicieron eco de este extremo:

“Con cuánto tiempo...y yo, bueno, presto mucha atención en las clases y la realidad que lo preparo creo...empiezo a leer por mi cuenta en mis tiempos libres, cuando no trabajo, qué se yo...un mes, pero la verdad es que la última semana es donde me enfoco, o sea, empiezo a trabajar con el estudio y con el material que tengo, un mes antes y las clases presto mucha atención, lo cual a mí siempre me ha sumado bastante en mis parciales pero después esa semana última antes del parcial, es donde más...la verdad que siempre fue...estaba abocada solamente a estudiar (...) trabajé toda la carrera (...) Me pedía algunos días si podía y, si no podía era... igual, quedarme a estudiar toda la noche...era la semana que necesitaba para tratar de cerrar ya todo (...) algunos, los últimos días no agarraban nada, en el sentido de que, o sea, sí repasaban pero ya...porque es... depende de cada uno.

[Los exámenes los preparo] Algunos con más tiempo, otros menos... depende de la materia. Hay materias que mucho no da.”

Lo multifacético hace a la riqueza de la personalidad, la desarrolla, la hace crecer. El costo, desde luego, es la organización obligada.

“Hay vida fuera de las paredes de Figueroa Alcorta”; a veces el encarar diversas actividades tiene su impacto en las formas de estudiar.

Estas dos estudiantes redondean el planteo:

“Entonces yo por ejemplo trabajo acá que son cuatro horas, entonces me permite. Y aparte es un trabajo que no es que tengo que ir a procurar. Sera que muchos de mis compañeros trabajan capaz de 7 a 3 de la tarde y están todo el día procurando y la realidad es que yo tengo el lujo de tener tiempo para poder estudiar. Hay gente que no. Y entonces yo lo re aprovecho, estudio tranquila y aprehendo con “H’’. Pero bueno, hay compañeros que no pueden y bueno si, tienen que estudiar de la guía o de los apuntes de clase y capaz que estudian la noche anterior, se queda hasta las 3 de la mañana, se toman un cofee y siguen de largo. Si, la realidad es que creo que esa es la realidad de la mayoría.”

“Antes, cuando no trabajaba, lo intentaba preparar con 15 días de anticipación. Pero ahora que empecé a trabajar (hace un año que trabajo) mis tiempos se acortaron muchísimo, y el examen lo empiezo a preparar con una semana de anticipación.”

En relación con la forma de evaluar, también los docentes destacan la importancia del tiempo, como variable constante y fidedigna; el trabajo sostenido durante el curso:

“Yo diferenciaría el rol en dos partes: en la evaluación continua; y en la evaluación puntual que se da, por ejemplo, en un examen final o en un parcial.

Con la evaluación diaria y constante que hacemos de los alumnos, me siento perfecto. La evaluación cuatrimestral o anual es a veces un poco más sensible, porque uno se maneja



con los chicos, los conoce, sabe hasta dónde llegan o no; y también siente que necesitan ellos en esa instancia poder volcar todo lo que saben y aprendieron, y a veces esto no se puede dar.”

Frente a la pregunta acerca de con cuánto tiempo preparan un examen, los docentes contestaron:

“Más normalmente, se hacen con espontaneidad que con tiempo. O sea, la parte que modificamos. El esquema base del examen es muy conservado.”

“Hay cuatrimestres que se preparan con tiempo, pero en otros con poco tiempo. Porque en general, los docentes tenemos otra actividad paralela.”

Esto va en armonía con lo ya expuesto: el tiempo se reparte racionalmente; pero a veces la escasez opera en contra de la excelencia.

Siguiendo con la idea de escasez, los docentes lo relacionan con la forma de abordar el programa del curso y a la hora de diagramar la evaluación del aprendizaje:

“Normalmente lo que se hace es concentrarse en los temas más importantes, para que los alumnos puedan dedicar el tiempo del examen en eso, y dejamos de lado temas más accesorios o menos cruciales.”

“Se toma no sólo lo dado en clase, sino también un complemento de la mayoría de los temas del programa. Ello por cuanto, en una hora y media es imposible dar con profundidad los numerosos temas de la materia.”

Bajo las mismas limitaciones, las iniciativas de investigación se ven limitadas por la necesidad de cubrir otras necesidades académicas en el mismo periodo. Esta decisión es estrictamente temporal/económica: se privilegia un contenido por sobre una habilidad.

Resulta evidente la dificultad de fomentar actividades de investigación que convivan con el dictado de una materia de contenido preestablecido, en el marco de una cursada temporalmente acotada por uno o dos cuatrimestres.

“Lo que se hace en el curso es prever una o dos clases en el año que la dan los estudiantes, para lo cual se les hace hacer un trabajo de investigación sobre un determinado punto, y esa investigación la vuelcan en una clase; como para también darle sentido pedagógico y que ellos puedan explicar a sus pares lo que entendieron del tema.”

“Rara vez [se fomenta la investigación]. Ello porque los cursos son de 80 alumnos y el programa tiene una extensión que excede que pueda ser desarrollado en sólo 4 meses. No obstante, algunos alumnos nos solicitan material específico sobre algunos temas de Derecho Administrativo. En general, iniciativa parte de ellos.”

A lo sumo lo que se observa, pero de manera poco frecuente, es la propuesta de pequeños acercamientos a la investigación, insertos como trabajos prácticos.

“Sí, puede ser porque con el trabajo, si bien nosotros les damos el material básico, ellos tienen que buscar jurisprudencia, ir a la ley y analizar su aplicación para resolver el caso. Sí, podría considerarse como una experiencia en trabajos de investigación.”

En cambio, las investigaciones más acabadas se verifican en el ámbito de una misión independiente, abocada a ello con exclusividad, y que, muchas veces, se desarrollan al margen de la cursada curricular.

V.-

### Fuentes y TICs.

Para plantear el tema, debemos intentar determinar a aquellos principales usuarios de estas fuentes de información, estos investigadores en potencia o al menos receptores de nuestras clases, los alumnos, que la historia y su tiempo los denomina y discrimina en diferentes generaciones. A saber, los llamados Baby-Boom (Nacidos posguerra 1946/64), los de la Generación X (Aquellos de los años 1965/80), los Nativos Digitales (Entre los años 1980/2000) y, por último, los alumnos de la Generación Online o "Z" (ya nacidos después de los años 2000, hijos de los nativos digitales). Cabe detenerse un instante en los nativos digitales, como objeto del posmodernismo y posindustrialismo, nacidos y educados en una sociedad y sus ambientes altamente tecnologizados, que inmersos en la cultura cliente-servicio fueron fortaleciendo aún más la noción de educandos como consumidores.

"Utilizo de internet, apuntes del profesor, lo que tomo de clases. Pero actualmente no uso libros."

"El uso de bibliotecas no es que no se promueva, pero ahora ya internet ofrece prácticamente la mayoría de los textos, y están ahí al alcance. Entonces, se las utiliza muy poco. Además los textos no son tan caros."

El alumno, este principal receptor de conocimientos y usuario de los servicios de enseñanza, con el tiempo fue volviéndose a su vez más exigente y demandante de nuevos estilos de aprendizaje.

"...hoy en día, ya desde la Facultad, bueno este año que se implementó lo de la biblioteca virtual, que hay acceso a algunos títulos online, el hecho de poder acceder al catálogo casi absoluto de lo que tiene la biblioteca. Poder accederlo de cualquier lugar, entrando a la página de la facultad, ya es una ventaja enorme para lograr el acceso a la información. Ya el hecho de saber, bueno a ver, de este autor qué hay, donde está, está en formato papel, está en formato digital. Ya poder tener ese, el hecho de que bueno, los alumnos puedan venir acá y poder consultar bases como westlaw, dlex, la de Abeledo, son bases que son carísimas si uno las quiere contratar en particular. El hecho de que por el solo hecho de ser parte de nuestra comunidad académica poder acceder a esa información, yo creo que es invaluable."

Pretendiendo así, la maximización de la relación tiempo-resultado, entre lo que se estudia y el tiempo insumido y los resultados obtenidos. Con el tiempo las mencionadas exigencias avanzaron hacia esa optimización a fin de lograr un mayor acercamiento al conocimiento de modo rápido-sencillo-entretenido, cuestionando la triada didáctica docente-alumno-contenido.

"Promovemos el uso de bibliotecas virtuales. Porque son un medio más moderno de acelerar la búsqueda, en general, los alumnos trabajan y tienen poco tiempo."

Nuestra labor, la del docente, debe someterse a un replanteo de su rol. Por ello un abordaje más amplio de lo que puede hacerse en el presente trabajo nos puede traer al

análisis de ciertas variables que pueden aproximarnos a la relación pedagógica planteada. Dicha relación fue variando con el correr del tiempo, y de las necesidades mencionadas en el punto anterior. La misma se planteaba notablemente asimétrica; por un lado los iluminados profesores y por otro los necesitados “sin luz”. En ese estado, se emparejaba la situación en la medida que el alumno iba incorporando conocimientos. Por tanto, entendemos que actualmente la relación se ha tornado más simétrica, no sólo por que las instituciones así lo intentan plantear, sino porque los alumnos hacen que finalmente así se dé, no sólo con sus docentes sino también con sus padres, u otras figuras de cierta autoridad que solían ser indiscutibles.

“Internet alivió mucho porque te da resultados sin saber buscar.”

Por ello podemos notar en las observaciones volcadas por los bibliotecarios el contacto directo de los alumnos o investigadores con las fuentes directas, o bien el avasallante crecimiento, hasta pareciere descontrolado, en el contacto de los mismos con fuentes indirectas, del universo web y sus vertientes.

“Debería hacerse una medida integral, por varios caminos acompañarlos e invitarlos a acercarse a la biblioteca, pero hoy la tecnología los aleja y la inmediatez del internet en el celular puede evitar aún más ese contacto. Quizás la biblioteca también falle en la oferta...”

VI.-

### Hacia una conclusión.

Como hemos manifestado desde el momento inicial, pretender que el presente trabajo saldría airoso en la tarea de enunciar y arrojar verdades absolutas, constituye una pretensión utópica. De allí que la metodología optada ha descartado la posibilidad de trabajar a partir de hipótesis sujetas a corroboración empírica o a su no falseamiento empírico.

No obstante, y situándonos en un marco de realidad, lo cierto es que la breve investigación desplegada sí nos ha permitido trabajar con apreciaciones de la realidad realizadas por diversos grupos, de distinta composición, y a pesar de ello –e incluso con algo de sorpresa- coincidentes en varias cuestiones.

Así, al momento de tratar la cuestión que involucra la actividad de la investigación y el lugar que esta ocupa en la formación profesional, hemos visto que los grupos entrevistados han sido coincidentes en mostrar una afinidad que tiende a colocar dicha actividad investigativa en una posición de valor –destacando lo benéfico de su uso y lo provechoso en la formación y ejercicio de la abogacía-, no obstante que –en términos generales- se la descarte de su inclusión en el programa de las cátedras: la afirmación y negación freudiana no escapan al análisis encartado.

Finalmente, y habiendo incursionado en la compleja tarea de divisar en las opiniones de los entrevistados en motivo de tal situación (discordancia del ser y el deber ser), logramos observar la sostenida opinión del bajo perfil investigativo que presenta el cuerpo docente y los alumnos, como consecuencia del reflejo o traspaso de dicha práctica, y su cualidad determinante al momento de apreciar acerca de por qué no se investiga más en la Facultad de Derecho.

En relación al tema del tiempo, hemos visto, por un lado, como este factor hace que las actitudes frente al estudio vayan adaptándose a las necesidades de la demanda académica. Los estudiantes evolucionan en su manera de estudiar, y en función de ello, varían las fuentes a las que acuden. Los docentes adaptan su desempeño a la luz de su experiencia y de la coyuntura de cada curso.

Por otro lado, se ha observado al tiempo como una variable crucial a tener en cuenta al momento de encarar aquellas actividades, influyendo en la amplitud, diversidad y profundidad de las mismas. El trabajo, los pasatiempos, la familia, otras actividades académicas, son todas variables que influyen en la toma de decisiones tanto de estudiantes como de profesores al tener que encarar (o no) actividades de investigación, como así también, el posible (o imposible) abordaje de fuentes de mayor excelencia en miras de la posibilidad concreta y real con las que cada uno cuenta.

El rol del docente en la búsqueda del conocimiento por parte de los alumnos denota las variaciones del tiempo y de las necesidades de los mismos, antes se buscaba el saber, ya hoy los estudiantes buscan contención en docentes, en la institución y su personal, reclaman otra presencia, su tutoría y acompañamiento en la búsqueda de información fiel y útil, ya que la red ofrece de todo tipo, para poder desarrollar interesantes planteos de investigación, fructíferos para el desarrollo de pesquisas grupales y de su crecimiento intelectual individual.

**Anexo Ponencia** El uso de las fuentes directas y la investigación en el aprendizaje y enseñanza del derecho.

**GRUPO:**

- Adrana FERRI
- Andres MEXANDEAU
- Damian PIZARRO
- Jonatan WAJSWAJN PEREYRA

**II. ENTREVISTADOS:**

ALUMNOS: Malena G., Rosario A., Andrea, Erica (todos cursantes del CPO)

DOCENTES: Juana M., Emiliano (ambos, Jefes de trabajos prácticos).

BIBLIOTECARIOS: Laura C., Belén.

**II. A) Cuestionario a estudiantes.**

1. ¿Actualmente estás cursando CPC o CPO de la carrera?

*MALENA: "Estoy cursando la última etapa de la carrera, corresponde al CPO."*

*ERICA: "Estoy cursando el CPO."*

*ROSARIO: "Terminé el CPC y estoy haciendo los primeros puntos del CPO."*

**ANDREA:** “*El CPO.*”

2. ¿Hace cuánto tiempo ingresaste a la carrera de derecho?

**MALENA:** *Ingresé en 2006.*

**ERICA:** “*Hace aproximadamente 7 años.*”

**ROSARIO: JON:** “*Hace 5 años con cbc incluido.*”

**ANDREA:** “*En el 2010 hice el CBC y en el 2011 ingrese a la facultad.*”

3. ¿Cuál es el material de estudio que solés utilizar para preparar un examen?

**MALENA:** “*Depende de la materia, lo que recomiende el profesor, en general son los libros de la cátedra, es decir que disponga el profesor en cada curso pero sí trato de manejarlos con los libros de la cátedra.*”

**ERICA:** “*Utilizo de internet, apuntes del profesor, lo que tomo de clases. Pero actualmente no uso libros.*”

**ROSARIO: JON:** “*Ehh Los libros que dicen o recomiendan los profesores. Las materias codificadas, el código. Y bueno para...eh, y si los libros que recomiendan los profesores en la biblioteca, en la fotocopidora frente a la biblioteca, por lo general. Y después por ejemplo para penal me compre algunos porque, o sea, es la orientación que sigo y me gusta, o sea, me gusta la parte académica además.*”

**ANDREA:** “*Bueno, depende de la bibliografía que recomiende el profesor; pero suelo utilizar libros, artículos de revistas relacionadas con el tema que este estudiando de internet, jurisprudencia...*”

4. Si el profesor tiene una carpeta ¿Con qué tipo de material cuenta? ¿Artículos, libros, fragmentos de libros, manuales, tratados y/o fallos?

**MALENA:** “*Hay bueno... muchos fallos, mucha doctrina de determinados autores, en general es eso, textos fallos... algún que otro, también, cuestionario para hacer por los alumnos, también me ha tocado pero en general eso es lo que más recuerdo.*”

**ERICA:** “*Más que nada con fotocopias de libros.*”

**ROSARIO: JON:** “*En algunos no, por ejemplo, en derecho internacional público me dieron un texto de cabecera pero a su vez el profesor nos pasaba por mail papers o cosas, o después por ejemplo ahora usamos dropbox.*”

**ANDREA:** “*Sobre todo tienen carpetas con fragmentos de libros. Fallos no he visto en carpetas, ya que se encuentran fácilmente.*”

5. ¿Recordás alguna materia en particular en la que se te haya hecho trabajar en base a una fuente novedosa o que valga la pena recordar? ¿Por qué?

**MALENA:** “*Sí, bueno, sobre todo, a mí sobre todo, más al principio... de lo que recuerdo, películas, me acuerdo de una vez que en una materia que era más que nada de este tema de juicio por jurados que se llama “Justicia Roja” y me acuerdo que, más que nada para llevar adelante un trabajo práctico nos hicieron ver esta película; después, libros (...) relacionado, en fin, con lo que es, bueno, el derecho como “Los exploradores de las cavernas”. Te hablo de materias del principio de la carrera, eh? Después, quizá, mucho no volví a tener de eso pero (...) está bueno, me parece que es algo también que al alumno lo hace entender que estás más determinado en asuntos del derecho que se yo ... pero no fue lo que más incidió en mi carrera...profesores que me hayan mandado a ver películas o textos que no son tan relacionados con el derecho pero que, de alguna*

*forma se puedan interpretar (...) por algún lado del derecho...pero no fue lo más común pero sí recuerdo esos dos casos, por ejemplo, ese libro y esa película.”*

**ERICA:** *“No, sólo de internet. Ah, cierto. Salvo lo que es el Código nuevo. Sobre eso sí.”*

**ROSARIO: JON:** *“Me acuerdo que en internacional publico el profesor se manejaba mucho con mail pero nada muy, o sea, si por mail mandaba papel y otras cosas pero nada muy...pero no nunca nos hicieron ir a algún lugar determinado a buscar material. Más allá de la biblioteca.”*

**ANDREA:** *“En la cátedra de Internacional Público que hice, hace dos años, fuimos al gabinete informático que hay en la facultad, particularmente yo utilice la base de datos West Law, que tiene revistas jurídicas de universidades de todo el mundo, para realizar un trabajo de investigación final, y lo seguí utilizando a partir de ahí, para otras materias y actividades que hago en la facultad. Me resultó útil porque hay mucho material actualizado, con cosas interesantes. Lo único que hay que manejar el idioma inglés, porque esta todo en inglés.”*

6. ¿Sabías que la Facultad cuenta con una hemeroteca? ¿Cómo te enteraste de su existencia?

**MALENA:** *“Sí, sí sabía; de hecho (...) me ha pasado en una materia que directamente la fuente y todo el material era... teníamos que, nosotros (...) ir por nuestra cuenta y sacar información de las revistas jurídicas y demás, o sea, todo lo teníamos que buscar ahí, lo cual, al principio uno (...) decía cómo voy a hacer, dónde queda la hemeroteca pero después estaba bueno porque era algo que uno le costó y encima creo que fue a lo último de la carrera y yo desconocía ese lugar, así que nada, tuve la oportunidad de conocerlo y ver qué cosas podía extraer de ahí y que hoy en día también me ayudan para mi carrera.”*

**ERICA:** *“Sí estoy al tanto, pero no la uso. Me enteré por la web.”*

**ROSARIO: JON:** *“Sí (...) Trabajo mucho por internet. No la verdad que nunca la consulte la hemeroteca. - Esto tranquilamente puedes decir lo que quieras (...) Lo que pasa que muchas veces vienen acá a consultar y a eso les contestamos “capaz está en la hemeroteca”. Pero nunca fui yo, igual.”*

**ANDREA:** *“Sí. De hecho, la uso. Creo que yendo al mismo gabinete informático la vi, porque esta enfrente. Y metiéndome en la página de la facultad para buscar libros, cuando buscas un libro, te aparece si esta en referencia, en hemeroteca, etc. y bueno, ahí me entere.”*

7. ¿Sabés con cuántas bibliotecas cuenta la Facultad de Derecho? ¿Podrías enumerarlas? ¿A cuántas de ellas crees que tienen acceso los alumnos? ¿De cuáles haces más uso y de cuales menos? ¿Cuál pensás que es el motivo que te lleva a hacer más uso de una o de otra?

**MALENA:** *“Bueno, está la biblioteca silenciosa y la biblioteca parlante y creo esas dos. Y son dos lugares distintos, porque la realidad es que en la parlante se juntan a hacer trabajos prácticos, grupos. Claro, los chicos aprovechan porque quizás uno vive en una punta y otro en la otra, se juntan ahí para llevar adelante los trabajos prácticos o juntarse a estudiar, antes de un parcial y la otra es un lugar más solitario, para uno, para poder sentarse en silencio, que nadie te moleste...”*  
*“Y buscar libros... Sí, buscar libros. Ahí tenés todas las posibilidades que necesites las tenés ahí.”*

**ERICA:** *“Sí, 3 creo... la de La Ley, la Central y la de Préstamos... uso más la Central, ya que la de préstamos tiene libros muy viejos, si es que tiene...”*

**ROSARIO:** *“Y bibliotecas... ehh bueno los departamentos también tienen bibliotecas, y después esta la sala multimedia que tiene westlaw para usar y herramientas que están muy buenas, pero la verdad es que la silenciosa y la de los departamentos y no, la verdad no recuerdo otra*

*- Y a cuántas de esas bibliotecas crees que puedes acceder como alumna? Absolutamente a todas? O cual te sentías más cómoda para consultar? Y la silenciosa y la del departamento de penal.” “Y yo*

*creo que por oferta de libros. Y puede ser que capaz algunas las siente más propias el alumno. Yo creo que por eso."*

**ANDREA:** *"Las que conozco yo son referencia, la biblioteca silenciosa, la circulante que es la de prestamos, se que hay una sala de jurisprudencia, bueno, la hemeroteca que ya nombre, y me parece que hay otra que no conozco. Ah, la del Gioja. No se cual mas.*

*Los primeros años de carrera use mucho la biblioteca circulante. Me resultaba practica y encontraba fácilmente los libros que buscaba. Ya en las materias del CPO empecé a utilizar mas las otras porque tienen mejor material para las materias especificas de mi orientación, mas profundizado; porque en la circulante hay mucho manual y textos mas básicos , buenos, pero para las materias del CPO me resulta mejor buscar algún libro particular en referencia, o ir a la silenciosa y verlos ahí, o en hemeroteca como ya dije.*

*Igual en las materias especificas del CPO puede ser que a veces acuda a manuales o códigos comentados como para hacer un repaso de la parte general, y ahí acudo a la circulante, pero en general me conviene ir a una bibliográfica un poco mas profundizada."*

8. *¿El profesor incita actividades de investigación? ¿Qué entendés por "investigación" o "actividades de investigación"?*

**MALENA:** *"Sí, creo que me ha tocado, como te dije con anterioridad rara vez. La verdad es que no es algo común, los profesores que cambian, digamos, el método de estudio, el material pero alguna vez me tocó y la verdad es que uno, al principio, como alumno (...) prefiere el método tradicional, qué se yo porque pensás que va a ser más trabajoso o que no sabés por dónde empezar (...) pero después, cuando finalizas, te das cuenta que esas cosas te ayudan a pensar, que te dejan un poco más claras las cosas que quizás sentarte a leer, que quizás, a veces eso que suman pero que están bueno en la práctica (...) Y qué entendés por investigación? Y...creo que ahí donde uno recrea, digamos, a su manera determinado... en vez de que el profesor te dé todo servido, una forma de que el alumno pueda, digamos, iniciarse en determinado asunto del derecho motu proprio y con las herramientas que a uno se le presentan y se le ocurren, con lo cual es una elaboración mucho más personal. No sé si a todo el mundo le sirve, después, eso para poder, en base a esa investigación, estudiar de eso y dar un parcial, en base a lo que vos llegaste a investigar pero, bueno, si uno hace un buen trabajo de investigación y, en base a las coordenadas que te da el profesor pienso que está bueno."*

**ERICA:** *"Cuando tuve a Said en administrativo sí, trabajamos e investigamos diferentes temas...*

*Entiendo así a recopilar y estudiar lo relacionado con el tema... no?"*

**ROSARIO:** *"No ... Investigar. Depende del método que use si uno ya como sabe la respuesta y tiene que encontrar como algo que diga alguien. Eso requiere investigación. Y después otra investigación es quizás plantear hipótesis y después tratar de verificar si se cumple o no.- Y cuál de los dos tipos vos hiciste más durante la carrera? - Yo, eh, la primera. De querer decir algo y que alguien de autoridad lo diga, porque necesitaba eso."*

**ANDREA:** *"Sí. La primera materia en la que realice un trabajo de investigación, como ya dije, fue en Internacional Publico. Después yo seguí esa orientación e hice dos trabajos de investigación mas; uno para Fuentes del Derecho Internacional y otro para Sujetos y Jurisdicciones. Mi experiencia es que sí, me han alentado a realizarlos.*

*Bueno, en principio lo mas difícil es elegir un tema a investigar; algo que le resulte a uno novedoso o interesante. Luego de eso empezar a recolectar información de distintas fuentes, artículos, revistas, jurisprudencia y otra bibliografía. Particularmente lo que yo hago es primero recolectar todo el material bibliográfico y en base a eso elaborar una hipótesis, desarrollarla y llegar a una*

*conclusión. Pero sobre todo defino como una actividad que requiere mucho tiempo, pero a la vez es muy interesante, que es lo importante.”*

9. ¿Recordás alguna materia en la que te hayan hecho ver una película o leer un libro, en principio no vinculado al derecho? ¿Qué te pareció la actividad? ¿Por qué crees que el docente lo implementó? Si vos fueras docente ¿lo implementarías?

*MALENA: “Que no esté vinculado al derecho... no, no me tocó. Sé de cátedras que hacían algo así y que, igual, en algún punto lo relacionaban, no? Pero a mí no me tocó, no recuerdo que me hayan hecho leer un libro, así, que no esté relacionado con el derecho (...) si está bien encarado y tiene, digamos, un punto de conexión con el derecho o atrás está el alumno, me parece que está bueno para romper...que lo tradicional y método tradicional siempre esté pero que es bueno agregar esas cosas o noticias. Sí, me ha tocado de profesores que trabajan clase a clase con noticias relacionadas, también, con el derecho y que, también, te traslada a lo que es la realidad porque si no estás en la facultad leyendo un libro durante no sé cuántos años y después salís y... por eso está bueno el tema de la jurisprudencia, estar relacionado todo el tiempo con lo que pasa, cómo se aplica después, todo eso que estudiaste.”*

*ERICA: “No, sólo en casos opcionales... y no lo hice. Pero lo implimenaría porque es más fácil de dar y enseñar.”*

*ROSARIO: “- Si, en derecho penal. No, era un texto. El conde de...no me acuerdo.*

*Yo Harry Potter lo leí hace mucho pero me acuerdo que estaba el Ministerio de La Magia y ahí se comentan...de hecho Harry Potter, en una, no me acuerdo cual, pero era derecho penal de autor que perseguían al que...no me acuerdo...pero me acuerdo que la que se había hecho directora de Hogwarts, que no me acuerdo como se llamaba, como que publicaba edictos de todos los alumnos que tengan tanto van a...o sea por una característica personal de él. Y eso desde el punto del derecho penal no tendría que ver lo que hace sino como es el alumno, por ejemplo. Bueno y aparte esta todo el apartado, el misterio y de que aplican sanciones justo cuando estaba el tema de...No sé pero me hizo acordar mucho al tema del derecho penal*

*Y capaz para que también se vea que el derecho esta en todos lados, está siempre. El derecho son las relaciones sociales de conflicto, o sea, para mostrar una vez más que el derecho esta siempre. Y para mí que capaz es para eso. Capaz que uno ve al derecho como algo tedioso y la realidad es que súper divertido, y eso, como que esta hasta en Harry Potter.”*

*ANDREA: “Mmmmm no relacionado al derecho me parece que no.*

*Ehhh, novela o cuentos no. Pero ahora que me pongo a pensar, en puntos de filosofía, la primera clase, nos hicieron ver un extracto de una película que se relacionaba a los juicios de Nuremberg, y en base a eso la profesora estructuro las clases que siguieron.*

*Estuvo bueno. Creo que es un método alternativo que tienen para que los alumnos podamos interesarnos mas, al ver audiovisualmente el tema, y esta bueno. El problema es que la facultad no tiene muchos recursos para pasar ese tipo de material; me acuerdo que tuvieron que ir a pedir un televisor de tubo, antigua, conectarla, y fue un desastre porque se perdió muchísimo tiempo intentando que funcione. Si hubiese métodos mas fáciles o una sala multimedia seria mucho mejor. Creo que sirve para captar la atención del alumno, y que al momento de memorizar el contenido lo relacione con lo que vio.*

*Como docente lo implementaría, porque pienso que es una manera de que los alumnos se den cuenta que el derecho se puede relacionar con muchas otras ramas de la vida.”*

10. ¿Con cuánto tiempo prepararás el examen? ¿Cómo?¿Y tus compañeros como lo hacen?



**MALENA:** “Con cuánto tiempo...y yo, bueno, presto mucha atención en las clases y la realidad que lo preparo creo...empiezo a leer por mi cuenta en mis tiempos libres, cuando no trabajo, qué se yo...un mes, pero la verdad es que la última semana es donde me enfoco, o sea, empiezo a trabajar con el estudio y con el material que tengo, un mes antes y las clases presto mucha atención, lo cual a mí siempre me ha sumado bastante en mis parciales pero después esa semana última antes del parcial, es donde más...la verdad que siempre fue...estaba abocada solamente a estudiar (...) Y vos trabajás? Sí, trabajé toda la carrera (...) Me pedía algunos días si podía y, si no podía era...igual, quedarme a estudiar toda la noche...era la semana que necesitaba para tratar de cerrar ya todo (...) Y tenés compañeros que estudien con vos o sabés cómo estudian otros compañeros? Ehhh...sí, sí he escuchado métodos distintos...algunos, los últimos días no agarraban nada, en el sentido de que, o sea, sí repasaban pero ya...porque es... depende de cada uno, cómo es...no?”

**ERICA:** “De 3 a 5 días... aunque por tiempo puede ser menos, ya que laburo y curso otras materias..

Algunos con más tiempo, otros menos... depende de la materia. Hay materias que mucho no da.”

**ROSARIO:** “Igual yo soy bastante estudiosa. Yo leo para todas las clases, voy a las clases con el texto leído porque me gusta participar en clases. Así que por lo general mi método es leo todos los días antes de la materia, entonces por lo general cuando llega el parcial ya lo tengo. Trato de estudiar todos los días.

No, muchos estudian de la guía. Tipo, no, yo estudio de la guía. Hay algo de la realidad, yo soy un “....” En la parte académica. Entonces yo por ejemplo trabajo acá que son cuatro horas entonces me permite. Y aparte es un trabajo que no es que tengo que ir a procurar. Sera que muchos de mis compañeros trabajan capaz de 7 a 3 de la tarde y están todo el día procurando y la realidad es que yo tengo el lujo de tener tiempo para poder estudiar. Hay gente que no. Y entonces yo lo re aprovecho, estudio tranquila y aprehendo con “H’’. Pero bueno, hay compañeros que no pueden y bueno si, tienen que estudiar de la guía o de los apuntes de clase y capaz que estudian la noche anterior, se queda hasta las 3 de la mañana, se toman un coffee y siguen de largo. Si, la realidad es que creo que esa es la realidad de la mayoría.”

**ANDREA:** “Depende. Antes, cuando no trabajaba, lo intentaba preparar con 15 días de anticipación. Pero ahora que empecé a trabajar (hace un año que trabajo) mis tiempos se acortaron muchísimo, y el examen lo empiezo a preparar con una semana de anticipación.

Intento tener todo leído, y si es necesario me hago resúmenes sobre algunos temas; sino leo e intento fijar lo que leo.

No me sirve estudiar en voz alta. Además estudio sola, no en grupo. Leo el material 2 o 3 veces, lo subrayo y le hago notas al margen.

Las formas de estudiar son muy variadas. Conozco gente que se junta a estudiar, otros leen en voz alta. Tengo compañeros que si no se hacen resúmenes no pueden estudiar; es mas, algunos hasta pasan lo que dice el libro, pero les sirve escribirlo, tienen mucha memoria visual...

Se podría decir que mi forma de estudiar es el resultado de 5 o 6 años de estudio. En el CBC me hacía resúmenes de todo, no podía estudiar de otra forma; me costaba mas fijar lo que leía. Después empecé de a poco a no hacer tantos resúmenes, sino mas bien cuadros sinópticos o cosas por el estilo. Y ahora con leer el contenido y pensarlo puedo ir preparada a un examen. En el secundario estudiaba las cosas mas de memoria...”

11. ¿Qué método de examen crees que te permite explayarte mejor? ¿Por qué? ¿Cómo fueron tus últimos exámenes? ¿Qué tipo de examen te tomaron?

**MALENA:** “Preguntas a desarrollar, que es un método que usan generalmente, en la UBA, me acuerdo, las últimas materias del CPO, un método a desarrollar de tres preguntas, con, ponele, dos

*preguntas por pregunta, una pregunta principal y otras, digamos...creo sí que era un método que se usa... no me acuerdo el nombre pero que usa la mayoría de los profesores en la facultad. Sobre el todo el CPO fue así (...) tuve alguno multiple choice y, ahora me acuerdo, una de puntos fue multiple choice (...) Y, a mí me gustan las preguntas a desarrollar, la verdad que sí. La verdad es que siempre me fue bien en el multiple choice (...) pero la verdad es que, lo que más me sentí, así, cómoda y me gustaba eran las preguntas a desarrollar y los orales, los orales también, me gustan sí."*

**ERICA:** *"Prefiero a desarrollar... si estudié es mejor que sólo contestar mínimo."*

**ROSARIO:** *"El oral. Me encanta el examen oral. - Por qué? Porque siento que el profesor ahí se da cuenta si estudiaste o no. Porque el escrito depende, no sé, capaz que mi letras es horrible, entonces yo creo que eso ya predispone al profesor porque ya empieza a leerlo y dice "esta mina..." y después, por ejemplo, el tema de la redacción creo que tiene que ser sumamente buena para que vos des todo lo mejor de vos y capaz que está nerviosa y escribís rápido pero no te da el tiempo. Creo que cuando es oral, el profesor realmente se da cuenta. Por ejemplo, cuando escribís no sabes si decir bueno no, capaz que esto te pareció demás y era menos. EN cambio cuando estás hablando oralmente vos te das cuenta si él quiere que le digas o no y vos puedes decirlo y bueno, capaz no hace falta."*

**ANDREA:** *"A mí me sirven mucho, o me gustan mas, los exámenes escritos a desarrollar, indistintamente si son casos practicos o preguntas teóricas. Los orales no me ponen nerviosa, pero siento que a veces cuando uno estudia bien el profesor quizás con el apuro de querer tomar rápido por la cantidad de estudiantes que hay, te hace dos preguntas y si las sabes, listo, te aprueba y chau. En cambio en un examen escrito, aunque el tiempo es poco, porque casi nunca me suele alcanzar la hora y media que tengo, uno puede manejar el tiempo, pensar. Yo me voy fijando la hora y calculando cuanto tardo en desarrollar cada pregunta, cual es la mas importante, cual menos. Sin duda me resultan mejor los exámenes a desarrollar."*

*Rendi hace poco uno a desarrollar. Otro que me daban extractos de textos y había que responder en 4 renglones; esa modalidad no me gusto.*

*No podías terminar de poner tu idea. Era una materia larga y esos 4 renglones de los que no te podías pasar te limitaban mucho, no entraba; o quizás me faltó poder de síntesis, no se..."*

12. Si en la materia se utiliza un manual, ¿completás conocimiento con fuentes directas? ¿Por qué?

**MALENA:** *"Siempre tenía el manual de la cátedra y también con las leyes que daban los textos, de manera crudo donde estaban, digamos... las cosas; después, otra cosa, no bueno, el manual."*

**ERICA:** *"Sí, porque necesitas contenido o porque no entendés como tratarlo, o para profundizar en el desarrollo del tema."*

**ROSARIO:** *"[Sí, y para] ver la percepción que tiene otro de esos autores. Ver cómo es que lo explica otro, y ver como para ver la credibilidad de lo que dice (...) Y yo creo que es porque capaz la fuente directa es como no hace falta interpretarlo, es como que eso va a ser lo cierto según ese autor, capaz que otro que interpreta, no interpreta tan bien. O pueden haber también aspectos subjetivos en esa interpretación y entonces no es tan objetivo y no es tal como lo dice, digamos."*

**ANDREA:** *"A que te referis con fuentes directas? Otros libros? [le explico brevemente que son las fuentes directas] Mmmm, no, si hay un manual no completo con eso. Espera, si, a la ley si voy. Es mas, en los manuales suelen estar los artículos de la ley copiados. Pero quiero decir que como en general los manuales son autónomos porque remiten a eso, no me resulta esencial ir aparte a buscarlas. Eso lo manejo según sienta o no la necesidad de buscar algo mas de lo que me da el manual."*

13. Si en la materia se usan fuentes directas, ¿completás conocimiento con un manual? ¿Por qué?

*MALENA: "Ehh... sí, porque, es como te digo, me parece que son complementarias porque, a veces, con la norma no la entendés, lo que estás leyendo, te falta un montón; necesitas algún texto, algún autor que te diga... que te explique un poco mejor a qué se refiere o qué abarca en sí todo eso... ese párrafo de la norma."*

*ERICA: "Sí, para entender lo que falta..."*

*ROSARIO: "NO CONTESTA."*

*ANDREA: "Sí, para ampliar conocimiento, y suele estar mas clara y ordenada ahí la información."*

14. Si te dan a elegir, para preparar un examen, entre tratado y manual ¿qué utilizás? ¿Por qué?

*MALENA: "Y yo, la verdad si tengo que ser honesta, siempre he elegido mejor el manual. Sí, me da más resultado, me resultó siempre más fácil de leerlo, más conciso; bueno, a veces, hay cátedras que directamente te exigen el tratado con tomos y qué se yo; pero si no era así, optaba por el manual."*

*ERICA: "Manual... siempre! Más fácil de comprender... pocos tratados he usado... (piensa)"*

*ROSARIO: "Y depende cuanto tiempo tenga para la materia porque por lo general las materias, o sea, un cuatrimestre y un tratado que tiene muchos tomos, la realidad es que no lo puedes estudiar bien a fondo.- Ponele que tenés tiempo. - Si tengo tiempo, y un tratado."*

*ANDREA: "He utilizado ambos. Los tratados son mas completos, pero en general acudo a eso si no me alcanza con lo que dice el manual, o me queda alguna duda o me interesa particularmente un tema. Sino, si el profesor pide leer del manual, en general sigo eso; me sirve porque suelen seguir las clases a partir el manual."*

15. Si de varios capítulos de un Tratado te indican que 3 o 4 no entran ¿los lees de todas maneras? ¿Por qué?

*MALENA: "Y...no, la verdad que no. Quizá, los pasaba una lectura pero así, muy por arriba (...) depende el tiempo que tuviera para prepararlo pero sí, recuerdo, sí leer esos capítulos así muy por arriba, como una lectura así rápida (...) para tenerlo en cuenta porque se supone que está ahí, en el medio. Sí, tenía algo así, si estaba con tiempo suficiente... si no, obviamente, si estaba ahí a las corridas, no me alcanzaba, quizás, ni para esa lectura rápida per si podía sí."*

*ERICA: "No, si no me lo toman no. Obvio!"*

*ROSARIO: "No, la realidad es que no. Depende de qué materia."*

*ANDREA: "Suelo leer todo. Si veo que son títulos interesantes los leo."*

16. Si vos fueras docente, ¿cuál crees que sería la mejor fuente de información para el alumno? ¿Por qué?

*MALENA: "Y...la mejor fuente... dellibro, manual, tratado, lo que elijas pero con la ley, con la norma. Me parece que ambas cosas hacen..."*

*"Jurisprudencia, ahí se dice como se resuelve en la realidad."*

*ROSARIO: "Y hay una realidad que no les daría el tratado porque es como que es lo que digo, la mayoría trabaja y estudia y tampoco me gustaría ser una docente mala onda. O sea, me gustaría que aprendan pero que no me maten. O sea, y siento que en un manual pueden adquirir los conocimientos y yo creo que al que le interesa yo le puedo agregar y decir, si te interesa te puedo*

*dar más bibliografía o al que le interesa, o de ultima dropbox, "chicos tenemos un dropbox y ahí subimos material". Pero trataría de fomentar al alumno que estudie y eso.*

*Y los profesores por lo general manual te dicen que leas."*

*ANDREA: "Depende que materia. Pienso que libros. Los tratados son mas completos, asi que dependerá del nivel esperado en la materia."*

17. ¿Te gustaría ser docente? ¿Por qué?

*MALENA: "Estuve como ayudante de cátedra, ahí, un tiempo, en la materia Derecho Comercial y me gustó, me gustó mucho. Después, bueno, justo la Cátedra dejó de existir en Derecho, quedó sólo en Ciencias Económicas y la verdad que después, siempre tengo en la cabeza como algún profesor, alguna materia que me gustó, en la facultad y la verdad es que siempre tuve la idea y se me pasa por la cabeza el hecho de contactarme con algún profesor de alguna materia que me haya gustado mucho, como para poder, otra vez, hacer, como ayudante o algo así . "*

- *"Qué te gustó de la docencia? Y preparar un tema, presentarme ahí al frente de un grupo de alumnos porque ahí es como que ya estudiás con total seguridad y preparás un tema, entendés? No es que vas, tenés que saber perfectamente y que te hagan una pregunta, entonces es también como una forma de ponerte a prueba, no? Ehh...y esa sensación me gustó. Un poco de adrenalina..."*

*ERICA: "No me veo como docente... no, no creo."*

*ROSARIO: "Si, si a mí me encantaría. De hecho soy ayudante de Cátedra."*

*ANDREA: "Si, me gusta enseñar. [Por que?] Porque me gusta. [Sos maestra ciruela?] No, pero me gusta transmitir lo que se y ayudar a otros que conozcan cosas que me parecen interesantes. Y además contribuir a que el nivel de educación vaya siempre mejorando."*

18. ¿Cómo te imaginás/pensás como docente?

*MALENA: "(...) La verdad es que fui docente muy poco tiempo. Me parece que para ser un buen docente necesitás, no? De todo un proceso, no sé... como para poder estar, servirle realmente a tus alumnos, no? Digamos. Ahora, la verdad es que no me imagino como una docente que puede... lo hice durante muy poco tiempo, la verdad es que me gustó, pero... la verdad es que me gustaría."*

*ERICA: "Estudiando clase a clase, dando temas... nerviosa! O leyendo lo que tengo que dar.... Mejor no!"*

*ROSARIO: "N/N"*

*ANDREA: "Exigente. Una exigencia acorde a lo que merece nuestra facultad. A mi me gusta mucho el trabajo de investigación, asi que me imagino dando en clase algo de eso, quizás incorporando artículos periodísticos, relacionarlo con publicaciones de facultades de otros lados."*

## II.B) Cuestionario a docentes:

1. ¿Cuál es su cargo docente?

*EMILIANO: “Jefe de trabajos practicos.”*

*JUANA M.: “Jefa de trabajos prácticos (interina)”.*

2. ¿Hace cuánto tiempo ejerce la docencia?

*EMILIANO: Desde hace tres años.*

*JUANA: “Ejerzo desde el año 2002, es decir 13 años.”*

3. ¿Elegió ser docente? Cuéntenos brevemente cómo llego a la docencia.

*EMILIANO: “Bueno, estaba cursando unas materias que me gustaron mucho, y hablando con los profesores y entablando relación con ellos se dio esta posibilidad, en principio de ayudar, y bueno, una cosa va llevando a la otra y ahora estoy de JTP.”*

*JUANA M.: “Sí, elegí ser docente. Como me gustaba la docencia y ya había dado clase en un instituto privado, le comento a la entonces Asesora Jurídica de la Facultad de Derecho mi inquietud y ella me anima a presentarme al concurso en Derecho Administrativo. Rendí el examen de ingreso a la Carrera Docente y fui designada por el Consejo Directivo de esta Facultad.”*

4. ¿Cómo se siente en el rol de tener que evaluar a los estudiantes? ¿Por qué?

*EMILIANO: “Yo diferenciaría el rol en dos partes: en la evaluación continua; y en la evaluación puntual que se da, por ejemplo, en un examen final o en un parcial.*

*Con la evaluación diaria y constante que hacemos de los alumnos, me siento perfecto. La evaluación cuatrimestral o anual es a veces un poco más sensible, porque uno se maneja con los chicos, los conoce, sabe hasta dónde llegan o no; y también siente que necesitan ellos en esa instancia poder volcar todo lo que saben y aprendieron, y a veces esto no se puede dar.”*

*JUANA M.: “Evaluar a los estudiantes es parte de mis taras, que me permite conocer el grado de conocimiento de ellos, como así también las dificultades que presentan en el aprendizaje.*

*Por qué? Porque sé lo que quiero pedirles y sé que lo que les estoy pidiendo son temas relevantes de la materia.”*

5. ¿Prefiere evaluar o ser evaluado?

*EMILIANO: “Uno siempre prefiere evaluar, porque es un ambiente más cómodo. Ya conoces el contenido que se va a evaluar, y a quien vamos a evaluar. A veces ser evaluado, cuando uno tiene que aprobar un curso, siempre tiene esos mismos nervios, por más que uno este solido en los conocimientos.”*

*JUANA M.: “Prefiero evaluar, pero los alumnos también no evalúan en nuestro desempeño.*

*En qué sentido? Siento que si explico bien o no; si cumplo con lo que digo... te miran cómo estás vestida...”*

6. ¿Promueve la investigación en el curso? ¿Por qué? ¿de qué manera?

*EMILIANO: “Lo que se hace en el curso es prever una o dos clases en el año que la dan los estudiantes, para lo cual se les hace hacer un trabajo de investigación sobre un determinado*

*punto, y esa investigación la vuelcan en una clase; como para también darle sentido pedagógico y que ellos puedan explicar a sus pares lo que entendieron del tema.”*

*JUANA M.: “Rara vez. Ello porque los cursos son de 80 alumnos y el programa tiene una extensión que excede que pueda ser desarrollado en sólo 4 meses. No obstante, algunos alumnos nos solicitan material específico sobre algunos temas de Derecho Administrativo. En general, iniciativa parte de ellos.*

*En este caso se repreguntó sobre los trabajos prácticos que da a sus alumnos y respondió:*

*Sí, puede ser porque con el trabajo, si bien nosotros les damos el material básico, ellos tienen que buscar jurisprudencia, ir a la ley y analizar su aplicación para resolver el caso. Sí, podría considerarse como una experiencia en trabajos de investigación.”*

7. ¿Promueve el uso de bibliotecas? ¿Por qué? ¿de qué manera?

*EMILIANO: “El uso de bibliotecas no es que no se promueva, pero ahora ya internet ofrece prácticamente la mayoría de los textos, y están ahí al alcance. Entonces, se las utiliza muy poco. Además los textos no son tan caros. Los alumnos siempre buscan la manera de conseguirlos. También es cierto que en la materia en que yo doy no es que haya tantos textos; sino que estamos hablando de dos o tres.”*

*JUANA M.: “Promovemos el uso de bibliotecas virtuales. Porque son un medio más moderno de acelerar la búsqueda, en general, los alumnos trabajan y tienen poco tiempo.”*

8. ¿Qué tipo de fuentes indica a los estudiantes para estudiar? ¿Lo dado en clase, manuales, tratados, videos, películas, etc.? ¿Por qué?

*EMILIANO: “Normalmente tratados, y algún manual, o un artículo determinado sobre un tema muy puntual o de actualidad.*

*Siempre pensamos los materiales y se va evaluando. Pero existe una base armada desde hace por lo menos un año y medio o dos.”*

*JUANA M.: “Lo dado en clase, es la base, pero deben completar el tema con la bibliografía impuesta por la cátedra y los fallos que detalla el programa como mínimo.”*

9. ¿Cómo arma el examen? ¿De dónde obtiene las consignas? ¿Qué material utiliza para confeccionarlos?

*EMILIANO: “En verdad hay un esquema básico que siempre se respeta, y lo modificamos levemente. Lo que hacemos es adaptarlo según como fue el devenir de las clases y los temas que se trataron y los que no; también solemos mechar temas de actualidad que nos competen. Entonces, armamos el examen en base a lo que ya tenemos, mas alguna que otra pregunta o consigna extra en base a algún tema puntual.*

*No se va de nuevo a las fuentes para eso. Porque sobre todo lo que se pide de los temas es una comprensión no tan específica, por lo que con la memoria de los conocimientos que uno tiene alcanza.”*

*JUANA M.: “Depende del tipo de examen. Como en general son escritos, las preguntas son a desarrollar. Las consignas se vinculan con temas que considero relevantes en Derecho Administrativo. Utilizo para confeccionarlas diversos Tratados de Derecho Administrativo.”*

10. ¿Se guía por lineamientos del Titular? ¿Propone cambios? ¿Por qué?

*EMILIANO: “Si, lineamientos seguro que hay. Es una estructura que no es tan dinámica; pero, de hecho, proponemos ciertos cambios, casi siempre, como te dije, en base a los temas de actualidad que se tocan y como algún tema puede entrar; como es el caso ahora del femicidio.”*

*JUANA M.: “En principio me guío por los lineamientos del Profesor Titular, pero hago cambios, teniendo en cuenta cómo evoluciona el curso y el nivel que tiene.”*

11. ¿Preferiría que el titular de recomendaciones de temas a evaluar? ¿Por qué?

*EMILIANO: N/N*

*JUANA M.: “El titular da pautas generales para evaluar, como así el profesor adjunto.”*

12. ¿Está al tanto de lo que evalúan otros docentes de la cátedra? ¿Cómo obtiene esa información?

*EMILIANO: “Si, pero con una o dos. Siempre las líneas en las cuales se examina es la misma.*

*Hablando con colegas, e incluso los mismos alumnos nos comentan estas cosas. ”*

*JUANA M.: “Estoy al tanto de cómo evalúan otros docentes, tanto de la cátedra como de otras asignaturas. Conversando con otros docentes y en las reuniones de cátedra.”*

13. ¿Prepara el examen con tiempo o con espontaneidad? ¿Por qué?

*EMILIANO: “Más normalmente, se hacen con espontaneidad que con tiempo. O sea, la parte que modificamos. El esquema base del examen es muy conservado.”*

*JUANA M.: “Hay cuatrimestres que se preparan con tiempo, pero en otros con poco tiempo. Porque en general, los docentes tenemos otra actividad paralela.”*

14. ¿Repite consignas de períodos anteriores? ¿Por economía de tiempo o elección? ¿Cómo considera que eso incide en el alumno?

*EMILIANO: “Las preguntas a veces se cambian. Los ejemplos que se dan pueden cambiar un poco, pero siempre sobre la misma estructura.*

*Pensando en eso mismo, en como las comunicaciones han avanzado y como los alumnos se comunican entre ellos, sobre todo porque son todos muy amigos o con amigos en común, si bien se respeta el esquema del examen, te reitero que las preguntas van cambiando para evitar esto; evitar hasta que en algún caso el alumno venga con el examen preconcebido de su casa.”*

*JUANA M.: “A veces se repiten consignas de períodos anteriores, en algunos casos por economía de tiempo y en otros por elección. Supongo que los alumnos se comentan esa circunstancia, por ese motivo se trata de innovar en cada curso.”*

15. ¿Toma lo dado en clase o exige todo el programa? ¿Por qué?

*EMILIANO: “Ni una ni la otra. Normalmente lo que se hace es concentrarse en los temas más importantes, para que los alumnos puedan dedicar el tiempo del examen en eso, y dejamos de lado temas más accesorios o menos cruciales.”*

*JUANA M.: “Se toma no sólo lo dado en clase, sino también un complemento de la mayoría de los temas del programa. Ello por cuanto, en una hora y media es imposible dar con profundidad los numerosos temas de la materia.”*

16. ¿Considera el trabajo en clase al momento de evaluar? ¿de qué manera lo hace?

*EMILIANO: N/N*

*JUANA M.: “Se considera el trabajo en clase. Como se solicita antes del segundo parcial un trabajo práctico, que se discute en clase. Se evalúa la presentación individual de los alumnos de dicho trabajo práctico.”*

17. ¿Qué forma de evaluación suele utilizar? ¿escrito u oral? ¿a desarrollar o choice? ¿pregunta o el alumno elige qué tema abordar?

*EMILIANO: “Tenemos dos evaluaciones. Una escrita sobre temas a desarrollar; y una exposición final oral sobre un tema que elige el estudiante, y es un tema que tiene que desarrollar con mayor profundidad, porque ya lo viene estudiando y preparando. Obstante, con la evaluación que se hace día a día se completa el concepto, y se le hacen algunas preguntas sobre temas del programa. “*

*JUANA M.: “En general, la evaluación es escrita y con preguntas a desarrollar.”*

18. ¿Colabora con los alumnos indicando posibles preguntas previo al examen? ¿Por qué?

*EMILIANO: “Sí, por supuesto. La verdad que a veces hasta pecamos de generosos. Les decimos: presten atención que esto es una pregunta de examen, es un tema importantísimo. No obstante, algunos no lo comprenden.”*

*JUANA M.: “Sí, les destaco que hay temas que son importantes y que no pueden no saberlo. En ellos está anotar esos comentarios o no. Se hace el ejercicio de destacar esos temas, por varios motivos, uno porque son temas relevantes para su ejercicio profesional y por otro lado, como una práctica para estar atentos a lo que ahora dice el profesor, pero en el día de mañana lo que dice un juez o un colega.”*

19. ¿Cree que el modo de evaluación empleado es útil? ¿Cumple los objetivos? ¿Cuál o cuáles cree que es o son esos objetivos? Cuéntenos brevemente sus impresiones al respecto.

*EMILIANO: “El objetivo que uno busca es la comprensión integral de la materia. Y personalmente creo que eso se verifica a través de la evaluación constante que se hace sobre los alumnos. Los otros exámenes, tanto el escrito como el oral, son para hacer hincapié en algunas cuestiones más particulares, pero que no hacen a la integralidad de la materia, por una cuestión de espacio. A veces nos pasa que un estudiante que estuvo muy sólido a lo largo del año, luego no tiene una buena exposición, o tiene un examen escrito flojo, por eso es que intentamos encausarlo, ya que la idea es encausar al alumno en el proceso de aprendizaje.”*

*JUANA M.: “En la primera parte de la materia creo que el modo de evaluar cumple con los objetivos de que el alumno, refuerce temas de Derecho Constitucional, les permite ejercitar la capacidad de síntesis y se puede evaluar la claridad o no de sus conocimientos.”*

20. ¿Qué cambiaría de la forma de evaluación? ¿Por qué o con qué finalidad?

*EMILIANO: “Hay veces que uno quiere ponerse más exigente con los estudiantes, porque los ve que están muy flojos o que no se comprometen tanto. Hay veces, por el contrario, que uno tiene estudiantes que están responsablemente comprometidos y que van siguiendo las clases, y ahí uno quisiera ponerse un poco más laxo, porque ve que van bien encaminados sin rigor. Pero coincido en que es central un criterio de evaluación constante. Lo demás me parece que no incide mucho en el aprendizaje de la materia.”*

*JUANA M.: “En la segunda parte de la materia cambiaría la forma de evaluar. Quizás las preguntas deberían estar más orientadas a una pequeña resolución de problemas concretos, para evaluar cómo razonan y aplican las normas específicas.”*



## II.B) Cuestionario a bibliotecarios:

1. ¿Hace cuánto tiempo es bibliotecario en la facultad?

*LAURA C.: Perfil: “Bueno, estudio psicología. Soy recibida de acá de la Facultad de Derecho de abogada (...) Trabajo hace diez años acá en la hemeroteca. Empecé como becaria, después termine pasando a planta, todo esto mientras estaba terminando la especialización en penal, así que digamos (...) Me dedico a full ahora a la otra carrera. En realidad mi objetivo con el derecho es dedicarme a la investigación, pero en otro momento”.*

*BELÉN: “Hace 26 años... se trata de una biblioteca cerrada para los que trabajan en el fuero de la Seguridad Social.”*

2. ¿Qué variaciones ha advertido en el comportamiento de los estudiantes desde aquel momento hasta la actualidad? ¿Crees que esas variaciones son positivas? ¿Por qué?

*LAURA C.: “Y yo veo que ahora los alumnos, yo creo que más que nada por el tipo de plan de estudio que hay ahora, se están metiendo más en el tema de investigación, ya vienen más preparados con lo que necesitan y lo que buscan no vienen tan a la deriva. Ya es como que saben lo que están buscando, incluso ya tienen algún tipo de información que la extraen de la base de datos de la página de la facultad entonces ya no es como antes que uno tenía que asesorarlos para buscar la información, sino que ellos ya se vienen con por lo menos la mitad de la búsqueda hecha (...) Al principio cuando yo empecé a trabajar acá no se veía tanto. Venían más a la deriva no sabían bien como buscar, no sabían muy bien cómo encarar las investigaciones que les pedían los docentes y ahora parece que están más orientados. Y si es un poco es porque los docentes les insisten un poco más en que busquen en las bases o les dan por ahí un poco más de información como para que se puedan ubicar”*

*“¿Y a vos te parece positivo ese cambio? Yo creo que sí (...) Yo creo que es un poco porque los docentes ya les hablan de las bases en las clases, o sea por lo que los alumnos me cuenta, y un poco también porque ellos ya manejan la tecnología de la misma forma que los que estamos todo el día trabajando con las bases. Eso ya es una ventaja para ellos y para nosotros también porque nos facilita el acceso al material”.*

*“Más que nada porque yo creo que a los alumnos no deberían enseñarle a repetir solo lo que dice el docente, o sea, desde mi punto de vista de haber sido alumna también y de haber querido en algún momento investigar (...) A parte vamos a ser abogados, voy a ser abogada, no puedo quedarme con lo que dice un escrito, tengo que agarrar y justificar y para justificar tengo que agarrar, estudiar, investigar, prepararme y tener argumentos fuertes. Que mejor forma que aprender a investigar”.*

*BELÉN: “Hace un tiempo era un mundo... tenía que explicarle a la gente como usar, como buscar... ahora van a internet y listo!”*

3. ¿Concorre mucha gente a la biblioteca? ¿podría cuantificarlo? ¿Te parece poco o mucho? ¿Por qué? ¿A que crees que se debe la mayor o menor concurrencia de personas? ¿Cómo crees que podría fomentarse mayor concurrencia? ¿Qué beneficios encontrarías en esa mayor concurrencia?

*LAURA C.: “Depende de los días. Hay días que viene más gente, hay día que viene menos gente. Depende del caudal de cursada. Yo creo mucho que por ahí los que cursan los lunes y jueves, vienen también los lunes y jueves a la hemeroteca y realmente el caudal baja bastante. Como ves los viernes casi no hay nadie (...) No está tan difundida como tal vez merecería, O sea si hubo mucha discusión en los últimos años y hubo mas concurrencia de alumnos y que sabían de que se trataba. Pero la verdad todavía vienen alumnos que de vez en cuando no saben que es una hemeroteca. E incluso ha venido gente de posgrado perdidísima (...) De posgrado que no sabían que era una hemeroteca y que no sabían dónde estaba. Pero con el correr de los años, o sea de 10 años para atrás, era más normal encontrarte a un alumno absolutamente perdido que ahora. Ahora yo los veo*

*más informados o por lo menos que tienen el dato que existe una hemeroteca, que es una hemeroteca y que tienen en una hemeroteca”.*

*BELÉN: “Presencialmente, no viene mucha gente... Pero por día vienen de 5 a 10 personas. Telefónicamente también ayudo casi a 20 personas por día.”*

4. *¿En qué instancia del período lectivo observa mayor concurrencia? ¿Es constante en el tiempo o se incrementa en fechas próximas a exámenes? ¿Por qué crees que se da este fenómeno? ¿Es normal encontrarse con gente utilizando la biblioteca fuera del período de exámenes? ¿Por qué crees que se realizan las visitas?*

*LAURA C.: “No, es bastante constante. Si, por supuesto que aumenta en el momento de exámenes porque, por ejemplo, yo por decirte alguna materia, que se yo, procesal penal, que tiene mucha bibliografía de revista, y si vienen los últimos días antes de rendir vienen a buscar los artículos que les faltaban, por ejemplo. Pero hay muchos chicos que ya vienen a principio de cuatrimestre a sacar un poco, que viene a medida que pasan las clases a buscar lo que van necesitando. O sea depende un poco de cómo se organice cada alumno, pero el flujo es más o menos parejo. Si se nota un poco más en la época de examen y a principio de cuatrimestre. Si lo norma en cualquier biblioteca digamos, la de abajo debe ser parecida.”*

*BELÉN: “Antes de las ferias, la gente pregunta mucho... todo a último momento!!”*

5. *¿Podría identificar qué tipo de materiales son los más consultados? ¿manuales, tratados, leyes comentadas, etc.? ¿A que crees que se debe esto? ¿Lo ves positivo o negativo? ¿Por qué? ¿como preferirías que fuera el orden de consulta?*

*LAURA C.: “No, yo creo que los chicos van primero al tratado o al manual, y sobre todo más al manual que al tratado. Lo hemos hecho como alumna, que he ponderado el manual al tratado, dependiendo de lo apurada que estuviera para el parcial, pero yo creo que los chicos siguen teniendo primero buscar en los tratados, manuales y si ven que eso les parece poco, ahí pro ahí recién vienen. Otros vienen directamente por curiosidad porque les interesa el tema, porque quieren investigar o porque quieren escribir pero yo creo que el grueso debe seguir yendo al manual o el tratado porque es lo que les dijo el profesor. “Tenemos el manual de la cátedra o el tratado de la cátedra y ahí está lo del parcial”.*

*BELÉN: “Legislación comentada... características y vigencia de las normas aplicables... mucho de eso.”*

6. *¿Recibe consultas de profesores? ¿De qué tipo? ¿Crees que es valioso que los profesores hagan consultas? ¿Por qué?*

*LAURA C.: “Y acá vienen bastantes docentes a investigar. Y a la vez son profesores, entonces es como que también incitan un poco a los alumnos a que tengan ese espíritu de investigación y un poco esa curiosidad que por ahí antes no se veía tanto antes en los alumnos (...) Yo creo que eso tiene que ver con el trabajo que hace el docente como investigador y su dualidad como docente” “*

*BELÉN: “Los Jueces en su mayoría son profesores, consultan mucho. O mandan a sus colaboradores. También relatores y secretarios/as.”*

7. *¿Sabe si existe algún tipo de difusión institucional acerca de la existencia y el funcionamiento de las bibliotecas de la facultad? Y en tal caso ¿en qué consiste?*

*BELÉN: “La difusión la hago yo... no hay nada institucional! Yo aviso de nueva bibliografía, nuevas revistas...”*

8. *¿Cuál crees que es la mayor causa que lleva a las personas a acercarse a la biblioteca? ¿Por qué?*

*LAURA C.: (INCIDENCIA DEL DOCENTE) “Porque yo creo que por ahí los docentes que logran una mayor empatía en los alumnos, también logran mayor curiosidad en la materia, y por ahí que le diga “che, miren que hay más para investigar”, que los inciten. Yo creo que el docente tiene mucho que ver. O sea, muchas veces la decisión de que te guste una materia tiene que ver con el docente que te toca. O sea, el que te pique el bichito de la curiosidad y querer saber más de una materia también tiene incidencia el docente” “Si podría tener incidencia porque al final de cuentas uno a uno o dos docentes al final de la carrera los termina admirando. Creo que el hecho de admirar a alguien te hace querer desear ser un poco como esa persona y por ahí llevaría al alumno*

*a querer investigar o querer superarse un poco más con sus conocimientos y desafiarse a buscar un poco más de lo que ya tiene dentro de la bibliografía. Pero tampoco es una garantía. Digamos, puede pasar como no”*

**BELÉN:** *“La verdad es que vienen a último momento porque falta algo, o necesitan completar algo. Trato de ayudarlos, muchos no saben ni cómo buscar. Internet alivió mucho porque te da resultados sin saber busca.”*

9. ¿Cuál crees que es la mayor causa que lleva a que la gente no se acerque a las bibliotecas? ¿Por qué?

**BELÉN:** *“Un poco como te venía diciendo, internet redujo mucho el número de consultas. Pero aún así, varios se acercan o me llaman por teléfono para que les envíe alguna doctrina o jurisprudencia por mail, o legislación vigente sobre algo. Creo que con el tiempo va cambiando la función de la biblioteca, de ser una consulta permanente a un espacio de última consulta.”*

10. ¿Cuándo crees que debería fomentarse el primer contacto de los alumnos y la biblioteca? ¿Por qué?

**LAURA C.:** *“- Y cuando crees que debería fomentarse el primer contacto de los alumnos y la biblioteca? Yo creo que debería ser desde el CBC. Muy interesante. Por qué? Bueno justamente, lo he hablado con gente que cursa el CBC de derecho y que te dice por ejemplo “bueno, sí pero nosotros de la biblioteca de la Facultad de Derecho sabemos poco y nada. En el CBC nos dicen que vayamos a la biblioteca del CBC y la biblioteca del CBC es una “berenjena” tiene de todo. Tiene de física, química, de medicina y de derecho capaz que ni siquiera tienen los libros que le piden los profesores. Y acá se encuentran que están los libros, los tratados, las revistas. Bueno incluso si se aventuran un poco más pueden leer tesis. O sea, yo creo que ya les digan que vayan a la biblioteca del CBC, que no los inviten a que conozcan la facultad a la que van a pertenecer en un año mas, un cuatrimestre más, es una oportunidad desperdiciada porque ya es que vengan a conocer un lugar que van a estar por lo menos seis, siete años. Que conozcan los recursos que van a tener y que no van a tener que agarrar e ir y tener que comprarse, y comprarse 5 libros para una materia, capaz que con venir acá los pueden consultar, los pueden fotocopiar, los pueden si les interesa algún tema que puedan venir a investigar acá, que puedan estudiar en la sala multimedia. Son los recursos de nuestra Facultad que los deberían aprender desde el CBC. Es re interesante lo que planteas, la verdad no lo había pensado. Y vos pensás que el CBC está preparado como para hacer este fomento? Yo creo que si ya en el CBC están viendo derecho Latinoamericano y la introducción a Constitucional, yo creo que con más razón deberían proveerles los recursos como para articular materias que por ahí nosotros veríamos recién bien entrado el CPC. O sea, con el tipo de contenidos que ya están viendo lo menos que se podría hacer es ofrecerles todos los contenidos que ya tiene la Facultad de Derecho. Y vos sabes si actualmente existen medios que efectivamente cumplan ese rol en el CBC, así de pancartas, informaciones? Yo creo que de las distintas facultades no. Yo hasta donde sé es que los recursos que tienen es CBC nada más. Pero nosotros tenemos una biblioteca silenciosa abierta, puede venir cualquiera. Y acá en la hemeroteca también, el acceso es libre, y pueden investigar y fijarse en la página, no necesitan loguearse para saber lo que tiene el catalogo. O sea que en realidad teniendo recursos libres que no necesitan tener la tarjetita de la Facultad de Derecho para poder acceder, creo que con más razón deberían contarles de estos recursos”.*

**BELÉN:** *“Desde el inicio de la carrera, desde la secundaria o antes también. No sólo para que sepan encontrar, sino para que sepan buscar. No saben dónde, ni cómo. Esa es una falencia previa a la Universidad. Me imagino la secundaria debe estar perdiendo esa oportunidad. Estamos peor en ese tema.”*

11. ¿Qué cambiarías para fomentar la mayor concurrencia a la biblioteca?

*LAURA C.: “Y yo creo que un poco tiene que ver, mas allá de los que pueda publicitar la biblioteca de por sí, que tenemos folletos, tenemos afiches. Yo creo que es el hecho de que los docentes les empiecen a hablar de que es la biblioteca. Que los docentes no les digan ‘‘ah bueno la biblioteca de préstamos, la biblioteca silenciosa’’. Sino que les hagan conocer este sector o lo mismo que el sector de enfrente, que es nuestro sector hermano, el centro de información jurídica, Yo creo que aparte los docentes que pongan...ya se ve un cambio positivo en el hecho de que los docentes los manden a investigar por aca. Y bueno a veces aunque a veces no tenga que hacer un trabajo de investigación, no tengan que hacer una monografía, que les mencionen que existe o de si hay temas que les interesan que no se queden solo con lo que hay en libros, sino lo de las revistas. Igual hay profesores que traen a sus alumnos, o sea a la hemeroteca (...) Los traen con ellos y les muestran y nos piden que les comentemos de que se trata. Uno de ellos es Mariano Esper de Contratos, trae a sus alumnos acá, los lleva a la sala de enfrente para que vean también jurisprudencia. O sea, mas allá de que les pide que investigue el hecho de que los traiga él y les diga ‘‘miren, esta es la hemeroteca’’, yo creo que es algo que deberían imitar varios profesores’’*

*BELÉN: “Debería hacerse una medida integral, por varios caminos acompañarlos e invitarlos a acercarse a la biblioteca, pero hoy la tecnología los aleja y la inmediatez del internet en el celular puede evitar aún más ese contacto. Quizás la biblioteca también falle en la oferta...”*

12. ¿Crees que la investigación es importante en la formación de los abogados?¿Por qué?

*LAURA C.: “Yo creo que si porque también es parte del trabajo de abogado, investigar. Por ahí no es decir bueno, voy a hacer una súper tesis de lo que sea, de historia del derecho penal en Argentina. Pero nuestro trabajo es investigar, nuestro trabajo es buscar fundamentos, argumentar y yo creo que el ejercicio que da la investigación es súper importante. Es algo que ayuda no solo para, digamos, para ampliar la mente sino es algo que ayuda también a la práctica. Por lo menos a mí en el practico a mí me ha tocado tener que ir a analizar, a buscar, a bucear en expedientes y tener la práctica de la investigación de sentarse buscar, poder identificar rápidamente lo que es importante y eso te lo da el trabajo de investigación. Creo que no te lo da el leer manuales y tratados...”*

*BELÉN: “Sí, el tema es qué abogado querés ser... Pareciera que investigan los que doctrinarios... el otro abogado no sé si tiene tiempo para eso.”*

13. ¿Crees que la biblioteca y su consulta es un medio idóneo para formar un perfil investigador?

*LAURA C.: “Yo creo que sí. Por la amplitud que tiene nuestra biblioteca, tanto la silenciosa como la variedad de temas, de enfoques y de países que tiene la hemeroteca, yo creo que es muy buen punto de partida para cualquier investigador. Y a parte que, bueno, los investigadores de los distintos institutos generalmente nos vienen a pedir cosas a nosotros o sea que muchas veces antes de agarrar e ir a la Corte o al Congreso primero vienen acá, porque saben que tienen variedad de información”*

*BELÉN: “Depende de la biblioteca, probablemente muchas no estén a la altura de lo que se necesita.”*

14. ¿Crees que la universidad publicita correctamente el uso de las bibliotecas?¿Por qué?

*LAURA C.: “Yo creo que se hace bastante, y bastante más que antes. O sea, cuando yo, antes de entrar a trabajar acá, no lo veía tanto como después. No veía como era el trabajo, como armaban los folletos, como el tiempo que se tomaban en preparar afiches que llamaran la atención. Yo creo que lo difunden, incluso tenemos la difusión de las novedades en derecho al día, que es la publicación del departamento de Comunicaciones y hay también data de lo nuevo que entra, O sea, además esta la difusión adentro de la pagina de internet. O sea que en realidad, visible estamos. El*

*problema es que los alumnos tienen este tema de a mí me importa aprobar el parcial, en general. Después debemos en curiosidad ver un poco más”.*

*BELÉN: “Como te dije, falla en la oferta, lo que se muestra y como se ofrece. Creo que eso está para atrás... A veces ni saben que libros o revistas tenemos para consultar.”*

15. ¿Qué cambiarías en dicho sentido?

16. ¿Crees que en nuestra facultad existe mayor tendencia a estudiar de un manual que de una fuente directa? (¿crees que la universidad forma un perfil investigador?)

*LAURA C.: “EN general creo que no. En general creo que lo prepara más para el litigio que para la investigación. Lo cual está bien porque en general los chicos están más abocados a querer irse a pelear a tribunales que a estar sentados en un escritorio investigando. Hay chicos que no, que por ahí se dan cuenta que no. Como me paso a mí, que terminando la Facultad dije en realidad a mí no me llama la atención estar en Tribunales, caminar por Tribunales e irme a pelear a un tribunal. A mí me gusta la investigación. Pero los chicos yo creo que están mas no solo orientados, porque la mayoría de las materias son como comercial, como penal o como familia, sino que aparte que no tampoco les interesa tanto investigar como litigar. Capaz por ahí, después se dan cuenta que si les interesa. Pero no es algo es inmediato a recibirse.”*

*BELÉN: “No sé si se busca el abogado investigador, creo que depende de cada uno. Si eso está bien o mal? Eso es otra cosa.*

17. ¿Crees que los profesores de la facultad implementan el uso de la biblioteca? ¿Por qué? ¿Crees que los profesores de la facultad tienen un perfil de investigador? *LAURA C.: “Algunos sí, otros no. En general te parece más sí o más no? En general me parece más que no. No veo tantos, tantos, veo docentes que vienen a investigar, pero no son tantos, tantos. Digamos, sabiendo la inmensidad del cuerpo docente, no son tantos. No son lo más, por lo menos los que viene acá. Por ahí hay mas pero están trabajan dando en otro lado o van a otras bibliotecas. Pero los que vienen acá o por lo menos los que son habitués de acá no son tantos. Y vos crees que habría alguna forma de que la Facultad fomentara que el mismo docente investigue? Se te ocurre alguna manera? Lo ves provechoso hacer algo así? No sé si sería posible porque muchas veces la mayoría de los docentes, aparte de ejercer la docencia ejercen la profesión, y es como en qué tiempo se sientan a investigar y en qué tiempo se van a encerrar en una biblioteca a mirar revistas o a mirar expedientes o a mirar lo que sea que quieran investigar. Depende mucho de la visión que tenga el docente de qué hacer con su título, de adonde quiere poner las fuerzas”*

*BELÉN: “Me imagino que no, sino habría más investigando.”*

18. ¿Por qué crees que en la facultad debería implementarse el uso de bibliotecas?

19. ¿Crees que existen limitaciones tecnológicas que influyen en la consulta de la biblioteca?

*LAURA C.: “En este momento, no. Yo creo que no. No con los recursos que hay ahora. Por ahí, antes por ahí si hubo más dificultades. Pero hoy en día, ya desde la Facultad, bueno este año que se implementó lo de la biblioteca virtual, que hay acceso a algunos título online, el hecho de poder acceder al catálogo casi absoluto de lo que tiene la biblioteca. Poder accederlo de cualquier lugar, entrando a la página de la facultad, ya es una ventaja enorme para lograr el acceso a la información. Ya el hecho de saber, bueno a ver, de este autor qué hay, donde está, está en formato papel, está en formato digital. Ya poder tener ese, el hecho de que bueno, los alumnos puedan venir acá y poder consultar bases como westlaw, dlex, la de Abeledo, son bases que son carísimas si uno las quiere contratar en particular. El hecho de que por el solo hecho de ser parte de nuestra comunidad académica poder acceder a esa información, yo creo que es invaluable. Y vos crees que eso marcó una limitación digamos al fomento del uso de la biblioteca antes respecto a ahora? No creo que lo haya limitado porque hay muchos alumnos que siguen prefiriendo, los docentes más aun, al acceso al soporte papel (...) Yo creo que todavía los alumnos, y más los docentes, siguen prefiriendo el formato papel. Siguen prefiriendo tener la fotocopia que la pueden subrayar, que pueden hacer anotaciones arriba en clases. Siguen teniendo esa*

*preferencia. Y yo personalmente todavía prefiero el formato papel. Por ahí que por amor a la biblioteca”*

**BELÉN:** *“Me imagino como todo, pocos fondos, desactualizado... Yo esperé mucho para que me mejoren la compu, a veces se corta internet... Si fuera por eso, parece que no quieren que se investigue! Ja!”*

20. ¿Existe algún perfil de alumno-investigador en particular?

**LAURA C.:** *“No, yo creo que no. Porque vienen con diferentes intereses, vienen con diferentes motivaciones también. Yo lo que he visto que por ejemplo cuando vienen los chicos que van a las competencias al exterior, viene acá en grupo e investigan y buscan, y son chicos que vienen con diferentes motivos, a algunos porque les interesa el derecho internacional, a otros porque les interesa el prestigio que les pueda dar y no importo mucho cual sea el motivo, terminan teniendo el objetivo común de destacar y lograr una buena performance. Y eso está bueno también, porque yo creo que es otra de las ventajas de la investigación, de poder tener un feedback con diferentes personas. Bueno, y aparte los docentes que están metidos en el tema de las competencias también tiene el espíritu investigador”*

**BELÉN:** *“Creo que podría depender de esos más inquietos. Pero no sé si exista un perfil, más bien eso lo irán conformando, aunque con tantas materias y horarios de clase... tienen tiempo para eso?”*

21. ¿Existe alguna tendencia a la hora de investigar, en razón de la materia o el departamento respectivo?

**LAURA C.:** *“Más que nada penal y familia. Penal y familia? Si, incluso los chicos que vienen a hacer investigaciones de historia del derecho, siempre me piden derecho penal o derecho de familia. Es como que les pica más la curiosidad por esa área, que al fin de cuenta las partes más feas de familia terminando estando más involucradas con penal. Pero si los chicos, yo veo que les interesa más porque son también las áreas más controvertidas. Por ahí no les gusta más meterse en el tema de contrato o por ahí de reales. No es que no haya, hay chicos que si les gustan contratos y reales. Pero la mayoría parece que les interesa más el tema de derecho de familia o de penal. Es como que penal es una vedette de los chicos que vienen a investigar por ejemplo en historia. Te piden de pena de muerte, de homicidio, de esas cosas. Como que les gusta eso y meterse en ese tema para investigar. Y por ahí vos les decís ‘mira que hay de reales’ y ‘no, no, no. Yo quiero de penal’. Les interesa mas no sé por qué, Debe ser un poco por lo que se ve hoy en día en los medios, que esta todo rojo sangre. Y creo que les pica un poco eso. Y a vos te parece que algún que otro departamento en la Facultad fomenta más la información o es más propicio para verlo vinculado a la investigación? Yo creo que en ese caso los que son de hacer más pedidos de investigaciones son del Departamento de Filosofía y el de Sociales. Son los que más piden investigación. No lo veo tanto en que les pidan investigar en procesal penal por ahí. Pero si en historia del derecho, en filosofía del derecho, sociología del derecho”.*

**BELÉN:** *“En mi fuero, es muy limitado. Lo que piden, se les da... y no creo que vayan más allá de eso.”*

*La fuente que necesitan es la que usan, como máximo algún autor que explique, alguna jurisprudencia para citar... y sale con fritas!”*