



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

Eje Métodos, estrategias y dispositivos

Relatoría de la mesa 3, por los profesores Ricardo Schmidt y María Eugenia Rodríguez

Relatoría de la mesa 5, por la profesora Susana Campari

- “Las Prácticas Sociales Educativas: “pensar el enfoque interdisciplinario en Derecho” por Mirta Carolina LADO JARA, Sergio Fabián OLCELLI, Sergio Ariel PATIÑO
- “Enseñar a resolver conflictos con un multiplicador de sujetos virtuales” por Alejandra Raquel CHINCHILLA
- “Aprendizaje y reflexión: ¿polos opuestos?” por Mariela Esther MELLACE
- “Las prácticas simuladas. Formación para la reflexión” por Mariana ORNIQUE, María José SABELLI
- “Hacia una aplicación del método de casos en la enseñanza del Derecho Laboral: con apoyo en recursos de base tecnológica” por Martín MORELLI
- “El aula se traslada: la experiencia en la Defensoría del Pueblo” por María Soledad MANIN, Alejandro NATÓ
- “La aplicación del Estudio de Casos en la Facultad de Derecho: una metodología activa aplicada en la asignatura de Teoría General del Derecho en UNISAL, Brasil” por Daisy Rafaela Da SILVA, Grasielle Augusta Ferreira NASCIMENTO, Fernanda de Carvalho LAGE

- “El espacio y el humor integrando el acto educativo” por Susana CAMPARI
- “El juego como vehículo de aprendizaje y elemento motivacional en la educación universitaria. La propuesta denominada TORNEO PUMAS” por Pablo Américo LAZZATTI
- “La traducción jurídica en la enseñanza del Derecho: una experiencia en la cátedra de Derecho Constitucional del Dr. Raúl Gustavo Ferreyra en la Universidad de Buenos Aires” por María Rosario TEJADA, Francisco BALBIN, Fernanda LAGE, Raúl Gustavo FERREYRA
- “La configuración didáctica del pensar” por Ana María VERNETTI, Claudia Luján OVIEDO
- “La enseñanza del derecho y el desarrollo de su dimensión práctica. La destreza legal” por Jesús Antonio RIVERA ORÉ
- “Valoración y diferentes enfoques sobre la didáctica empleada por el docente” por Gisele ROBERT
- “Enseñar derecho a estudiantes avanzados de Abogacía a través de la preparación y realización de un programa de radio fm denominado “Derecho a Vos”” por Silvia Beatriz CABRERA TEXEIRA-NUÑEZ, Marcela Silvina MOTTA

Relatoría de la mesa 3, por los profesores Ricardo Schmidt y María Eugenia Rodríguez

La mesa 3 del eje “Métodos, estrategias y dispositivos” se centró en siete ponencias que analizaron distintas temáticas asociadas a la enseñanza del Derecho que giraron en torno a la creación de instancias de aprendizaje “vivenciales” que favorecieran el aprendizaje de los alumnos.

En primer lugar, los profesores Lado, Olcelli y Patiño analizaron la reciente reglamentación de las Prácticas Sociales Educativas y la particular interpretación que se le dio en nuestra facultad. Según estos autores, las PSE son un camino privilegiado para que los alumnos interactúen interdisciplinariamente con sus pares, y esto se vería malogrado en el caso de que sólo se relacionara este proyecto con el Práctico de la Facultad de Derecho.

En segundo lugar, la profesora Chinchilla expuso un método de enseñanza creado por ella basado en la resolución de conflictos mediante role-playing en la que los alumnos forman parte de distintos grupos deben ejercer los roles de asesores jurídicos o de clientes. La enseñanza se da mediante la resolución grupal de una serie de conflictos que van desplegándose en función de las preguntas y respuestas que se dan para resolver un caso que se va construyendo en función de las dudas e intereses de los grupos.

En tercer lugar, las profesoras Ornique y Sabelli expusieron un modelo de prácticas simuladas para la enseñanza de la profesión jurídica en el que valoran la calidad de la intervención docente en las mismas, y el acompañamiento a los alumnos para su inserción como profesionales, mediante este tipo de intervención.

A continuación, el profesor Morelli relató una experiencia didáctica en la que se utilizó internet como recurso para perfeccionar la enseñanza mediante método de casos: por un lado, la creación de un foro; por otro, la utilización de youtube. En ambos casos, la intención es la participación de distintos grupos de alumnos ejerciendo distintos roles (tribunal, parte actora, parte demandada) en el marco de un caso hipotético encuadrado en el Derecho Laboral.

Luego, las profesoras Manin y Nató comentaron su experiencia de trasladar la enseñanza de materias relacionadas con el Derecho al ámbito de la Defensoría del Pueblo en la que estas docentes ejercen su actividad profesional. La intención de este traslado consiste en fomentar una interacción participativa entre las problemáticas que plantea el objeto de estudio de las materias y la función profesional de llevar a la práctica los conceptos teóricos. En este sentido, tanto los profesionales que trabajan en dicho organismo como los alumnos se enriquecen en el intercambio.

En anteúltimo lugar, las profesoras Da Silva, Nascimento y Lage, provenientes de la Universidad de Lorena (Brasil) relataron su experiencia respecto a cómo llevan a la práctica la enseñanza mediante métodos de casos en dicha casa de estudios. Fue particularmente interesante su mención a la creación de espacios de reflexión docente periódicos sobre el desarrollo de las clases.

Por último, la profesora Mellace analizó las características que tienen los métodos de estudio que desarrolla cada alumno en particular. Entre sus afirmaciones, se destaca el hecho de que cada alumno despliega formas de pensamiento diferentes a la hora de encarar el estudio de una materia, lo que niega la posibilidad de encontrar un “método único” de estudio.

En conclusión, el encuentro desarrollado en el Aula 1 de Extensión durante el jueves 17 de setiembre entre las 16 y las 18 horas los asistentes a las Jornadas de Enseñanza del Derecho tuvieron la oportunidad de escuchar distintas formas de encarar la enseñanza de esta disciplina, que en general, destacaban la importancia de ligar más a lo práctico, a lo situado y a extender el proceso de enseñanza a espacios y formatos no tradicionalmente considerados para el aprendizaje de la práctica jurídica.

Relatoría de la mesa 5, por la profesora Susana Campari

Se presentaron siete ponencias que abordaron la temática desde diferentes ángulos y un denominador común, la necesidad de incorporar estrategias superadoras que acrecienten el interés y participación de los cursantes. Los ponentes presentaron sus experiencias y luego los asistentes consultaron sobre aspectos relacionados con el nivel de impacto producido en cursantes y docentes en las diversas experiencias presentadas.

En primer lugar se presentó la experiencia de las docentes de la Universidad Nacional de Mar del Plata *Ana María VERNETTI* y *Claudia Luján OVIEDO* "**LA CONFIGURACION DIDÁCTICA DEL PENSAR**" que comentaron los resultados de un trabajo interdisciplinario de análisis de la problemática que plantea la enseñanza del derecho desde las distintas disciplinas. Los resultados obtenidos en la investigación realizada facilitaron la inclusión en los encuentros con los alumnos de una visión constructivista del conocimiento (partiendo desde las ideas previas de cada uno) incorporando a las evaluaciones dentro del referido proceso, resaltan que la "participación activa del alumno" se logra por medio de herramientas de motivación.

El interés del alumnado se crea y se suscita y depende del entusiasmo de la presentación que hace el profesor, para lo cual debe valerse de herramientas que hoy ofrece la tecnología educativa (dispositivos, sitios web, programas didácticos).

Luego se presentó una interesante ponencia de la calígrafa *Gisele ROBERT* "**LA VALORACIÓN Y DIFERENTES ENFOQUES SOBRE LA DIDÁCTICA EMPLEADA POR EL DOCENTE**" que a partir de la base conceptual de que la didáctica involucra tres elementos: docente, alumnos y conocimientos, propuso abordar la "motivación del docente" y, a partir de esta motivación, promover que el alumno también se involucre y se interese por la materia. Plantea lo siguiente: ¿Desde qué ejes abordar la motivación? A fin de responder a esta pregunta se llevó a cabo una investigación cualitativa con el mero fin de escuchar a los alumnos y saber qué es lo que realmente piensan sobre los objetivos de la cátedra.

Se utilizó una encuesta semiestructurada con preguntas abiertas usando una terminología lo más neutral posible para no influir en los entrevistados a fin de que se sintieran libres de responder. Fueron surgiendo diversos enfoques con respecto al objetivo inicial y encontraron otros que, sorpresivamente, revelaron que la trascendencia de una buena clase, puede perdurar en tiempo y espacio.

En tercer lugar, colegas de la Universidad de la República-Centro Universitario Regional Litoral Norte -Sede Salto – Uruguay *Silvia Beatriz CABRERA TEXEIRA-NUÑEZ* y *Marcela Silvina MOTA* bajo el título **ENSEÑAR DERECHO A ESTUDIANTES AVANZADOS DE ABOGACÍA A TRAVÉS DE LA PREPARACIÓN Y REALIZACIÓN DE UN PROGRAMA DE RADIO FM DENOMINADO "DERECHO A VOS"** narraron una experiencia muy enriquecedora a partir de una propuesta cuya finalidad principal fue presentar un desafío a los alumnos: la realización de un programa de radio en el cual deben aportar los conocimientos adquiridos, haciendo difusión de los derechos de los sectores vulnerables elegidos, y haciendo nacer en ellos el sentimiento de que son partícipes de la democratización del saber, asumiendo la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad.

Se propuso al estudiante un involucramiento completo, abierto, sin prejuicios, incursionando en experiencias nuevas, convirtiéndose en un observador de la realidad y la práctica, incluso les ha permitido desarrollar una conciencia analítica, crítica e independiente.

Los alumnos proceden a analizar la legislación vigente, doctrina, jurisprudencia; realizan trabajos de campo, concertando entrevistas con diversos actores sociales que ilustran sobre la temática a abordar y la realidad, realizando luego un programa de radio de una hora en el cual advierten haber aprendido más que lo pensado y descubren contar con recursos internos que no sabía que contaban. El estudiante observa, reflexiona sobre las experiencias que recoge desde múltiples perspectivas y las valora, integrando esas experiencias a sus conocimientos teóricos, cada cual desde sus capacidades y posibilidades.

Posteriormente *María Rosario TEJADA*, *Francisco BALBIN* y *Fernanda LAGE*, estudiantes de la cátedra del profesor Gustavo Ferreyra, con el trabajo **TRADUCCIÓN JURÍDICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: UNA EXPERIENCIA EN LA CÁTEDRA DE DERECHO CONSTITUCIONAL DEL DR. RAÚL GUSTAVO FERREYRA EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES** plantearon la importancia de las actividades de traducción en el ámbito jurídico-académico. La aplicación del método en cuestión se llevó a cabo en clases de Elementos de Derecho Constitucional, así como en las correspondientes del Posgrado en la materia.

Esta iniciativa de tratar textos de variadas raíces lingüísticas, surgió del incentivo del catedrático tras el creciente interés del alumnado y la constante colaboración docente de otras nacionalidades.

Desde la experiencia personal de los involucrados en la tarea de traducción, se ha logrado advertir que la tarea de traducción es vital para entrar en contacto con las diferentes teorías en auge en todo el mundo, asimismo, evita que el lenguaje se vuelva una barrera más y permite convertirlo en una herramienta de intercambio de ideas.

En cuanto a los alumnos que participaron del desafío de la traducción, reconocen haber desarrollado sus habilidades lingüísticas, su capacidad de interpretación y comprensión así como también el desarrollo de tareas organizadas y colaboración grupal. Pero lo más novedoso y, porque no decir valioso, fue el descubrimiento de una nueva forma de aprendizaje y fijación de conocimientos.

Por su parte el *Dr. Jesús Antonio RIVERA ORÉ*, Decano de la Facultad de Derecho Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima, Perú, presentó su trabajo **LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL DESARROLLO DE SU DIMENSIÓN PRÁCTICA. LA DESTREZA LEGAL**, resaltando que la enseñanza tradicional del Derecho descuida el desarrollo de la dimensión práctica, tan importante en el ejercicio profesional. La experiencia tanto en prácticas pre-profesionales, para el estudiante de Derecho, como profesionales, para el abogado, lo hace desarrollar ciertas habilidades y destrezas legales, pero este aprendizaje no es sistematizado y debiera serlo desde las aulas universitarias. Asimismo, agrega la importancia de las clases magistrales como elemento esencial para la formación de los futuros profesionales.

Un video interactivo permitió compartir la experiencia del profesor *Pablo Américo LAZZATTI*, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata. **EL JUEGO COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE Y ELEMENTO MOTIVACIONAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. LA PROPUESTA DENOMINADA TORNEO PUMAS.**

La propuesta del Torneo Pumas pretende tender un puente entre las actividades áulicas y extra áulicas aprovechando el juego para el aprendizaje y desarrollo de técnicas de resolución de casos prácticos y juego de roles.

El mismo consiste en una competencia que se desarrolla durante el lapso que dura el curso. Equipos predeterminados por el docente quincenalmente, de manera no presencial, elaboran un proyecto de resolución del caso práctico planteado –vía web- como consigna.

Las consignas quincenales versan sobre temáticas abordadas en las clases presenciales. Al premiarse no solo el resultado, sino también la creatividad y el formato de presentación, se estimula el trabajo grupal, el sentido de pertenencia y el compromiso con el equipo, a la vez que se exploran facetas que solo el juego permite, como la actuación y la representación de roles. La modalidad lúdica debilita la presión de los estudiantes por sentirse examinados y disminuye el temor a equivocarse, constituyéndose en un motor de motivación permanente.

Finalmente se presentó el trabajo de la docente *Susana Campari* **EL ESPACIO Y EL HUMOR INTEGRANDO EL ACTO EDUCATIVO**, en el trabajo se destaca la importancia del espacio en el proceso de enseñanza aprendizaje y que los nuevos roles del docente y de la gestión educativa requieren cambiar el modelo formal de aula para crear nuevos espacios de interaprendizajes.

En muchas ocasiones, estudiantes y profesores pasan cerca de ocho horas sentados en recintos cerrados con bancos no aptos para actividades participativas, durante tiempos gobernados por las prisas y sin que los sentimientos se contemplen como parte fundamental del proceso de aprendizaje.

Agrega asimismo la importancia de incorporar actividades que promuevan el juego como disparador para fijar conocimientos, brindan una interesante posibilidad de intensificar el interés de los cursantes, los que integrándose en competencias por equipos pueden lograr una asociación entre juego y aprendizaje que les da la posibilidad de superar obstáculos y al docente de ir cumpliendo satisfactoriamente con sus objetivos.

En el juego se manifiesta una actitud activa y dinámica que permite generar un espacio de intercambio diferente promoviendo nuevas formas para explorar la realidad, facilita a los estudiantes descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar en opciones de resolución para un problema, desarrollar diferentes modos y estilos de pensamiento, y favorece el cambio de conducta individual que se enriquece y diversifica en el intercambio grupal. El desafío para los docentes es animarse a usar recursos humorísticos sin miedo al ridículo, aprender todo lo que sea posible sobre los alumnos, hablar el lenguaje de ellos y disfrutar del buen humor. Un mejor espacio y el humor pueden potenciar la tarea docente.

El cierre de la mesa permitió el intercambio de preguntas y respuestas y de información muy rica para todos los asistentes que giraron fundamentalmente en algunos conceptos que atravesaron las ponencias: participación, motivación, el juego y la competencia, la dinámica de del trabajo grupal y la necesidad de mejorar los espacios áulicos.

LAS PRÁCTICAS SOCIALES EDUCATIVAS: PENSAR EL ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO DESDE EL DERECHO

Mirta Carolina Lado Jara
Auxiliar docente de Metodología de la investigación Social
Sergio Fabián Olcelli
Auxiliar docente de Derecho de Familia y Sucesiones
Sergio Ariel Patiño
Auxiliar docente de Derecho de Familia y Sucesiones

Abstract

En consonancia con nuestro trabajo presentado en las IV Jornadas de Enseñanza del Derecho 2014 sobre PSE, retomamos el tema de indagación las Prácticas Sociales Educativas, como trayecto de formación o experiencias del alumnado en un primer contacto con metodologías de investigación social. Particularmente, por Resolución del Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires N° 520/2010, 3653/2011 y 172/2014 -y según la reglamentación que disponga cada unidad académica-, para acceder al título de grado, los estudiantes que ingresen al CBC a partir de 2015 deberán realizar un mínimo de cuarenta y dos horas de Prácticas Sociales Educativas, ha dispuesto que las mismas se equiparan al Práctico Profesional de Abogacía, el cual se efectúa el último año de trayecto curricular del CPO. Comprendiendo el desempeño jurídico como tradicionalmente de corte individualista, el abogado tradicional, enraizado en la cultura institucional y en mayor medida en la tradición académica; nos interrogamos sobre los efectos de la decisión. A la luz de esta disposición, nos preguntamos sobre las virtualidades características de nuestra cultura institucional; pensando en las oportunidades, las condiciones de posibilidad de la interdisciplinariedad o trabajo interdisciplinario en la Facultad de Derecho. Orientados con énfasis, por una reflexión crítica de los conceptos postulados. Decididos a realizar un análisis de la cuestión, nos preguntamos cómo se llevaría esto a cabo? ¿Qué instancias o didácticas de trabajo interdisciplinario podrían ampliarse encaminadas a la articulación de las PSE, en la carrera de Abogacía, más precisamente en el último tramo? Para puntualizar nuestro objeto de estudio comenzaremos trabajando con la definición de interdisciplinariedad en posibles escenarios.

Palabras claves: Prácticas Sociales Educativas, universidad, interdisciplinariedad.

Interdisciplinariedad

La propuesta que presentamos inicia con la pregunta por la interdisciplinariedad. Su tratamiento remite a relevar los significados y adscripciones al término. Encontramos interdisciplinario, como adjetivo. Que se compone de varias disciplinas científicas o culturales o está relacionado con ellas. "Trabajo interdisciplinario; análisis científico interdisciplinario". Interdisciplinar, multidisciplinar, multidisciplinario, o también "que se produce entre varias disciplinas científica y culturales". En el ámbito académico, solemos encontrar el término, con una cuota de esperanza de cambio de nuestras prácticas de docencia, investigación. Frente a problemáticas complejas, o producción de conocimiento más ampliado sobre un determinado tema. Sin embargo, no resulta con claridad si constituye un grupo de trabajo, un conjunto de acciones, o conocimientos diferentes en posesión de un sujeto. De otra parte se establecen desde el campo científico, necesidades de descubrimiento que fundamentan la gestión interdisciplinar del mundo. Siguiendo a Palmade (1979) sostiene el autor que la interdisciplinariedad no se enseña ni se aprende, "se vive", es decir, implica una actitud de necesidad de comprensión completa. Si lo reflexionamos en términos de acción, el actuar interdisciplinar requiere de habilidades que son el potencial para penetrar y manejar el conocimiento. En este orden para el autor citado, Palmade, la demanda interdisciplinar está asociada con la creatividad, tanto que por una parte, esta demanda es en sí demanda de innovación y está asociada particularmente a una renovación;

en el caso concreto nos estamos refiriendo a la renovación de las prácticas. El Consejo Superior de la Universidad de Buenos Aires con la aprobación de las Prácticas Sociales Educativas, en trayectos curriculares de la Universidad de Buenos Aires, se ha decidido en este sentido. La creatividad de la propuesta de las PSE implica pensar en el empleo de habilidades del sujeto que aprende, frente a problemáticas y resolución de casos concretos: como experiencia de aprendizaje, valores éticos y compromiso con la Universidad, la solidaridad y despertar el sentido ético por el otro.

Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales y las Prácticas Sociales Educativas en la Facultad de Derecho

La extensa literatura jurídica y científica sobre Derechos Económicos Sociales y Culturales (Informe 33 ACDH) se presenta jurídicamente como un resorte de promoción de la educación de esos derechos; herramienta fundamental para que las sociedades democráticas se comprometan no sólo con las decisiones emitidas por los sistemas de protección de DH. Implica con énfasis, desde los Estados, poner en práctica las bases jurídicas del Sistema de Protección de DH, promover acciones que desde las políticas públicas, en este caso una política universitaria concreta, se impulsen en este caso, desde la enseñanza del ámbito universitario a la comunidad. Cumpliendo con la misión de la universidad: aportar al mejoramiento de la sociedad. Estrategias tendientes a generalizar las condiciones de posibilidad y conciencia igualitaria del sustrato de derechos humanos y dignidad de la persona humana. Por esta razón creemos que las Prácticas Sociales Educativas se orientan como estrategia de este cometido de la enseñanza; particularmente para alumnos y docentes entrenarse en métodos de investigación social.

De la lectura de la resolución que crea las Prácticas Sociales Educativas, surge patente la idea de que la Universidad de Buenos Aires a través de los estudiantes de las distintas Facultades que integran la misma, se inserten en un estamento social que considera relegado y necesitado de ser comprendido e integrado a la sociedad toda: habla de los sectores vulnerables. Y hacia allí pretende dirigir los esfuerzos y recursos que disponga para tratar que a través del abordaje multidisciplinario se mejore la calidad de vida social a través del análisis de la cotidianeidad de los factores que implica la adquisición de conocimientos a través de la experiencia, un método de enseñanza indirecto que a su vez permite al alumnado una omnicomprensión y la integración y complementariedad de las distintas ciencias.

Tomando las experiencias realizadas desde la Extensión Universitaria a lo largo de los años, es evidente que parece existir una contraposición de intereses para con los Programas de pasantías que sostiene en nuestro caso la Facultad de Derecho, ofertando empresas de gran renombre y entre las más reconocidas en su especialidad, como asimismo importantes estudios jurídicos, a través de convenios marco vigentes que parecen dejar de lado la idea de la formación integral del estudiante para la adquisición de conocimientos desde lo cotidiano, y dirigiendo a los alumnos hacia un aprendizaje indirecto sesgado y coherente con la visión que le imprime dicho oferente de la pasantía y que seguramente no le permitirá reflexionar y cuestionarse a sí mismo de modo de elaborar un razonamiento crítico. Y además reciben una retribución económica por ello.

Además de ello, plantearía la necesidad de salir de la órbita de la comodidad, ya que se debería alentar la interrelación entre los equipos docentes de las distintas Cátedras de una misma materia, la interrelación entre las distintas Cátedras de una misma rama del Derecho, la interrelación entre los distintos Departamentos de la Facultad de Derecho, la interrelación con los investigadores del Derecho, luego la interrelación con otras Facultades de la UBA, y a su vez de la UBA con otras Universidades Nacionales, para finalmente crear vínculos con organizaciones

sociales; y a su vez desarrollar los distintos elementos tanto para recabar información de las necesidades que se presenten -pues las prácticas son actividades realizadas en el marco de proyectos, que surgen de las Facultades y se elevan al Consejo Superior para su aprobación-, como asimismo los instrumentos de evaluación que retroalimenten y permitan verificar los niveles de conocimiento alcanzados por los alumnos.

El método de casos como estrategia

El método de casos (Wasserman, 1994) constituye una herramienta de uso educativo (Litwin, 2005) denominado "caso", cuya impronta fundamental es poner en evidencia, la interacción entre alumnos, y docente. Son los casos instrumentos educativos complejos que requieren alto rendimiento intelectual. Las preguntas o interrogantes requieren para su tratamiento diálogo, las cuestiones importantes que el caso plantea suelen revestir la forma de narrativas. Un caso incluye información y datos científicos, antropológicos o históricos y de observación, material técnico. Un examen pormenorizado y exhaustivo de problemáticas reales; comprender una parte de la realidad e interpelarla y decodificarla. Desarmar los datos que subyacen, y eliminar la ilusión de transparencia (Bourdieu, 1994). La reconstrucción y fragmentación significa, necesariamente que el alumno ponga en juego sus actitudes y modalidades de pensamiento, que se trabajan y se sostienen en el ámbito áulico. Cuanta más relación e identificación comparta con el alumno, mayor será el interés en el proceso.

Presentado el caso, se pedirá a los alumnos que respondan la guía de preguntas, argumenten y defiendan las posiciones.

Al final de la lectura del caso se exponen las preguntas críticas en las que se demanda a los alumnos que generen hipótesis basadas en su lectura de la obra y expresen el modo en que procesaron la información.

"Método de investigación en Derecho a partir de un caso"

La diversidad de métodos de enseñanza y la tarea docente implica la utilización de nuevas herramientas metodológicas con el objetivo fundamental de generar un proceso de aprendizaje, reflexivo continuo, complejo, protagonizado principalmente por el alumno, orientado a elaborar procesos reflexivos. Se espera que el estudiante construya a partir del uso de la herramienta, una perspectiva que ponga en juego sus intereses, sus puntos de vista, creencias, prejuicios, opiniones, etc. Se prioriza la evolución a partir de los conocimientos previos hasta su entrenamiento en habilidades prácticas, construcción de la dimensión descriptiva-explicativa a partir de la confección de una guía de preguntas disparadores en un Protocolo de entrevistas semi estructurada, por ejemplo; esencial para medir el uso de la herramienta cualitativa (Kunz, Cardinaux, 2014) Comprender los fenómenos sociales y jurídicos en su dimensión específica requiere de un marco de reflexión crítica en el campo de la investigación social y jurídica. Para llevar adelante esta actividad desde la docencia tenemos que favorecer la apropiación de los objetos de conocimiento por parte del alumno de un modo que redunde en un aprendizaje significativo (Ausubel, 1978). Pensar las posibles categorías de análisis que posibilitaran la retroalimentación y el avance de dichas prácticas. La construcción de categorías o unidades de análisis y su relevancia nos permitirán una indagación constante desde lo teórico a lo práctico, representan el prisma, enfoque desde el cual se perciben los hechos sociales. La formación académica requiere, en principio, conocer técnicas de investigación.

La técnica cualitativa de entrevistas en profundidad (Guber, 2005) constituye una herramienta de excelencia, que posibilita el abordaje de los hechos sociales en sí mismos a través de la interacción social dialógica, desde la palabra del informante clave. De este modo el futuro

profesional producirá conocimiento de aquello que está problematizando, interpelando la cultura que lo rodea. Resulta de vital interés la articulación de metodología, como un nuevo saber integrado a su estructura cognitiva. Propiciando un cambio conceptual que desemboque en la utilización de herramientas de investigación científica, apreciando así las virtualidades en cuestiones que se cruzan con la abogacía. Se propicia un esquema de pensamiento motivador, de interés para captar la participación activa en el proceso de aprendizaje que lo informa, además del debate. Se espera que el alumno desarrolle competencias prácticas, críticas, habilidades y actitudes hacia la construcción del objeto epistemológico, trabaje con hipótesis, diseñe guías de interrogantes y reflexión del caso planteado.

Las Prácticas sociales educativas y el "caso de la Isla Maciel"

El Departamento de Extensión Universitaria (D.E.U.) de la UBA, creado en 1956, cuenta entre sus antecedentes un conjunto de actividades que desde 1955 se fueron extendiendo como práctica cultural emergente, promovida por agrupamientos políticos y sociales de los que participaron docentes y estudiantes (Diamant, 2010). Inició formalmente sus actividades con el objetivo de diagnosticar entornos que funcionaran como espacios de aplicación de los aportes que generara la Universidad, elaborar dispositivos de intervención a partir de la detección de necesidades sociales y culturales y colaborar con la solución de los problemas identificados.

¿Cuál es la valoración que realizamos del caso Isla Maciel? Representa una experiencia de relevancia en el abordaje de acciones de extensión, intervención y experiencias a nivel universidad desarrollado, donde confluían estudiantes y formadores de distintas unidades académicas, integrando experiencias de aprendizaje en un contexto colaborativo, construyendo las problemáticas. No hace falta remontarnos a experiencias internacionales de otros Estados cuando disponemos de un antecedente didáctico tan representativo de trabajo sobre un caso verídico en la realidad social, por su riqueza de contenido que más que histórica es actual. Es el Derecho el marco regulador de las conductas sociales. Puede estudiarse desde un enfoque socio-jurídico más superador de lo dogmático de la disciplina. El trabajo con casos presenta su lógica de hechos, conflictos, espacio temporal, lugar, contextos, sujetos reivindicando posicionamientos y miradas.

Una reflexión sobre los métodos tradicionales de didáctica y enseñanza nos sitúa necesariamente a revisar la formación profesional, de corte individualista y tradicionalista; se halla de alguna forma interpelada por la innovación en estos aspectos, desde los estudiantes y desde parte de la cultura institucional, tanto a través de Proyectos de investigación, adscripción a Programas de investigación, la Facultad se ha posicionado en este objetivo.

Escenarios posibles

Pensar en el tratamiento jurídico de problemáticas de los Derechos del Niño en conjunto con Trabajo Social, Derechos de los Animales en Facultad de Agronomía o Veterinaria, Cambio Climático en Ingeniería Ambiental, Derecho Ambiental en contextos desfavorecidos, La contaminación en espacios rurales, todas iniciativas que abrirían gestiones experiencias de trabajos de campo real.

Realmente nos parece que son ejemplos de temas trascendentales que deberían debatirse concienzudamente en el ámbito académico por los futuros profesionales de las distintas Facultades, que también tienen relación con sectores vulnerables principalmente aunque otras atañen al colectivo social.

Conclusión

El estado de la cuestión de las Prácticas Sociales Educativas en nuestra Facultad, por lo que hemos podido indagar se halla más bien sectorizado. Orientadas al encuadre de Programas de Extensión como los Proyectos Ubanex, los Proyectos de Voluntariado que pertenecen a la Universidad, Los Programas de Derechos Humanos, pero no son obligatorios sino optativos, para los ingresantes a la Carrera de Abogacía de primer Año, manteniéndose el Trayecto de Práctica Profesional del Plan 2004 obligatoria, sin modificaciones sustanciales como equiparación a las prácticas sociales educativas.

También la Universidad ha celebrado con diversas instituciones Programas de Pasantías, a los pueden acceder los alumnos ingresantes.

La asimilación de las Prácticas Sociales Educativas al Práctico de la Carrera de Abogacía a nuestro entender cumple en forma parcial con una formación como la pretendida, ya que los alumnos están acotados a los casos y temáticas que les ingrese a su Comisión (Penal, Laboral, Derecho de Familia, etcétera) que son casi exclusivamente de contenido extrapatrimonial.

Bibliografía

- PALMADE (1979), B., Interdisciplinariedad, Narcea, S.A. de Eds., Madrid, 1979.
- DIAMANT, ANA (2010) Programas Educativos en el Centro de Desarrollo Integral "Isla Maciel" voces que visibilizan una experiencia universitaria en los años 60.
- RESOLUCIÓN CS N° 73/56. Respecto de las actividades desarrolladas por el DEU durante ese año puede consultarse RUBA (1956). Quinta época. AÑO I. N° I (Enero - Marzo); N° II (abril - junio); N° III (julio - septiembre); y N° IV (octubre - diciembre)
- FOLLETO INFORMATIVO N°33, Oficina del Alto Comisionado de Derechos Económicos Sociales y Culturales. Preguntas Frecuentes. Ginebra. Recopilaciones Alto Comisionado de los Derechos Humanos.
- UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, Paris (2002).
- FERRAIOLI (2001). "Igualdad y diferencia". Madrid.
- KUNZ ANA Y CARDINAUX N. (2014) "Investigar en Derecho" Guía para estudiantes y tesis. Centro de Publicaciones .UBA.
- GUBER, ROSANA (2005): El Salvaje Metropolitano, Reconstrucción del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo, Buenos Aires, Paidós, Cap. 10,11 y 12.
- WASSERMAN S. (2005). El estudio de casos como método de enseñanza. Amorrortu Editores.
- AUSUBEL D.P. (1978). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- LITWIN, E. (1993). Las configuraciones didácticas en la enseñanza universitaria: las narrativas meta analíticas, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Año II n° 3. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1994). El Oficio de Sociólogo, Madrid, Siglo XXI. Segunda Parte.

ENSEÑAR A RESOLVER CONFLICTOS CON UN MULTIPLICADOR DE SUJETOS VIRTUALES

Alejandra Raquel Chinchilla
Docente Facultad de Derecho Universidad de Buenos Aires

En el transcurso del primer cuatrimestre, tuvimos una clase numerosa de 55 alumnos. Me interesaba como docente dar teoría y aplicación de lo teórico al conflicto, el método de preguntas, y respuestas para enseñar práctica de Derecho Civil, fue el utilizado por la suscripta. Como docente, para poder administrar los tiempos de la clase, los divido en 60 minutos teóricos y 30 minutos prácticos, al ser numeroso el alumnado, lo dividí en grupos de cinco personas, luego de la clase teórica o expositiva, distribuyo entre los alumnos una situación conflictiva relacionada con el tema dado en clase, los alumnos deben completar el conflicto pero no de cualquier forma, las consignas son elaborar, al cliente virtual de la situación conflictiva hasta 5 preguntas, que crean los alumnos conducentes, para completar los hechos del conflicto, estas preguntas, se elaboran como rol de abogados, y deben estar relacionadas con el derecho que regula el instituto jurídico. Ejemplo Ley de defensa del consumidor, lesión subjetiva o económica, bien de familia, modalidad de los actos jurídicos etc.

Lo novedoso, es que los grupos, elaboran preguntas para darle forma al conflicto incompleto, o un puro conflicto casi sin hechos, al contrario de lo que se viene enseñando, con el método de casos. En mis clases, el conflicto es una situación determinada, pero carece de circunstancias, se plantea de la siguiente forma: me pasó tal cosa, ¿cómo me asesoran? por ejemplo, en el caso de lesión económica, un cliente se presentó a mi estudio y me relata que: “compró un lote hace un tiempo atrás y ahora lo demandan por comprar a precio vil”. Consignas: ¿qué le preguntarías para completar y resolver el conflicto? los alumnos están obligados a interrogar al cliente virtual, para obtener los hechos preponderantes que rodean al caso. El caso lo arman los alumnos, con sus preguntas, interrogando al cliente virtual como abogados, y contestando sus propias preguntas en representación del cliente... ¿qué le contestaría el sujeto del conflicto a dicha pregunta? (rol de cliente), la situación conflictiva, o puro conflicto lo da el docente, pero los efectos jurídicos del conflicto, lo diseñan los alumnos.

Trabajo con planillas de clase, en donde se les acompaña una situación conflictiva, y se identifica al grupo que elabora preguntas para completar el conflicto y da sus correspondientes respuestas, las preguntas están basadas en la ley que regula el instituto de derecho civil, por lo tanto deben analizar el código civil y reflexionar en ello, para elaborar las preguntas adecuadas. Los grupos deben contestar los interrogantes, así con el conflicto inicial dado por el docente, las preguntas y respuestas dadas por cada grupo, se obtiene el conflicto con sus correspondientes efectos jurídicos. Se caracteriza el método de clase implementado, en que cada grupo tiene interpretaciones distintas del conflicto y de las normas, por tal, al elaborar preguntas diferentes y respuestas a cada pregunta, van dando vida al sujeto virtual del conflicto, cada grupo es un multiplicador del conflicto, son conflictos diferentes que se originan en una única situación conflictiva, transformándose en nuevos conflictos por grupo de clase. La novedad, es que los grupos, deben resolver la situación conflictiva, no alcanza con elaborar preguntas y formar el caso, están obligados a resolver el conflicto planteado. Pero como son varios conflictos por grupo, habrá diferentes resoluciones a cada uno de ellos.

Como docente, doy devoluciones a los grupos por la intensidad de las preguntas conducentes y la calidad de las respuestas, pero ello, no resuelve el conflicto, solo lo complementa, haciendo nacer otros conflictos novedosos.

Para resolver los conflictos, ideé el intercambio de planillas de los distintos grupos, cada grupo resuelve el conflicto del otro grupo, dando un asesoramiento final, basado en el derecho aplicado.

Deben asesorar al cliente virtual de la situación conflictiva como abogados, en un espacio no mayor a cinco renglones e indicar qué artículo del código civil aplican. La docente, hace una devolución por el asesoramiento realizado, entre los distintos grupos.

El método puesto en marcha, permite trabajar con gran cantidad de alumnados, con el código Civil abierto, que los alumnos interactúen y se integren unos con otros, permite familiarizarse con la aplicación normativa del Código Civil, el docente, en la corrección evalúa la comprensión de la clase expositiva por los alumnos, a los grupos, permite compararse unos con otros respecto del conocimiento reflexivo adquirido., la calidad de sus preguntas elaboradas, la calidad del

asesoramiento, las planillas acreditan la evolución de los distintos grupos durante el cuatrimestre, tanto para formular preguntas y respuestas, como para asesorar, se identifican en la misma planilla el grupo que interroga y responde como cliente virtual y el grupo que asesora, por ejemplo grupo 8 lo asesora el grupo 3, el grupo 3 lo asesora el grupo 7, todos los grupos adquieren la habilidad de indagar, y la habilidad de resolver con el asesoramiento, la clase práctica de 30 minutos se subdivide en 15 minutos para elaborar preguntas, 5 minutos de intercambio de planillas, y 10 minutos para asesorar al cliente virtual. La devolución es de dos tipos, por preguntas y por asesoramiento.

Palabras clave: enseñar para el hacer reflexivo

Introducción:

Como docente, investigué con las prácticas de enseñanza en clase, que los alumnos de primer año de Derecho Privado, materia, Elementos de Derecho Civil, Comercial y del Consumidor, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), debían desarrollar diversas habilidades en cada clase, como un proceso de enseñanza, durante todo el transcurso del cuatrimestre, adquiriendo, entre ellas, la habilidad de indagar, abstraer, resolver, analizar, reflexionar, para ello, profundicé en el método de preguntas y respuestas, pero todas éstas, serán elaboradas mediante la creatividad de los alumnos, los cuales asumirán el rol de abogados y el rol de clientes.. La docente utiliza el método grupal, ello permitió una gran integración del alumnado, con participación activa en los integrantes de los grupos, abandonando su individualidad, como resultado de la experiencia durante el cuatrimestre, obtuve un método de enseñanza, al cual denominé *multiplicador de sujetos virtuales*, que consiste en obtener, tantos conflictos en representación de sujetos virtuales, que recrean los grupos. Es decir, cada grupo le da vida diferente al cliente virtual en un conflicto planteado, transformando los conflictos en otros nuevos, y multiplicándolos en relación a la cantidad de grupos que participan. El conflicto original traído por el docente, se transforma en nuevos conflictos (multiplicador de conflictos). Para resolverlos, los alumnos se intercambian los conflictos creados entre los distintos grupos, los cuales deben asesorar al cliente. Las preguntas que elaboran los grupos y el asesoramiento grupal, se extraen de las normas que regulan el instituto de derecho civil. El docente da una devolución a cada grupo por calidad de preguntas y calidad de asesoramiento.-

Multiplicador de sujetos virtuales:

En el transcurso del primer cuatrimestre, tuvimos una clase numerosa de 55 alumnos. Me interesaba como docente dar teoría y aplicación de lo teórico a lo práctico, al conflicto, el método de preguntas y respuestas para enseñar práctica de Derecho Civil, fue el utilizado por la suscripta. Para poder administrar los tiempos de la clase, los dividí en 60 minutos teóricos, pues es esencial enseñar el derecho, los elementos, los efectos, una clase expositiva, y 30 minutos prácticos, no confundí la enseñanza del proceso, con la práctica o aplicación del Derecho Civil, son puntos muy diferentes.

Al ser numeroso el alumnado, lo subdividí en grupos integrados por cinco personas, pero a esta altura, lo ideal, es hacer grupos de a tres personas, luego de la clase teórica o expositiva, distribuyo entre los alumnos una situación conflictiva relacionada con el tema dado en clase, igual para todos los grupos, es de vital importancia, la relación teórica expositiva dada en clase con el caso que se distribuye. El caso o pequeño conflicto, que distribuyo entre los grupos, intencionalmente es flexible, permeable, y lo denominé "abierto", le faltan elementos, hechos, circunstancias que lo rodeen, por cuanto cada grupo, tiene la posibilidad de armarlo de diferente manera, por lo tanto el conflicto inicial dado en la clase por la docente, es un caso que conlleva estrategias metodológicas de enseñanza..

Enseño la aplicación del Derecho, con un método distinto a los de los autores tradicionales, que siguen los modelos Casos Tipo Mit, Casos Harvard, Casos de Investigación, en el libro *“Formación Pedagógica en Derecho Procesos Comunicativos y recursos didácticos. Edición Primera. Marzo 2011 editores Miño y Dávila” Capítulo VII “ El método de casos: historia y perspectiva por Susana Campari define: “ ¿ Qué es un caso? ...El caso visto como estrategia metodológica se diferencia del ejemplo y del ejercicio utilizado en la pedagogía tradicional, ya que tanto uno como otro son usualmente repeticiones con soluciones previsibles. El caso exige que se haga algo en un tiempo dado y que se logre un resultado...”*, .En mis clases, el “ caso” es en realidad una situación conflictiva, al estilo de Paul Pigors, pero claramente, distinto, Pigors ...” *Casos incidente: relato de una situación crítica que opera como detonante, los participantes adoptan una posición y/o toman una decisión “como si fuesen otro”*. La actividad requiere la recreación del caso con la intervención activa del docente recomponiendo el contexto con todos sus condicionantes y protagonistas, tomando los hechos evidentes y rescatando los que no lo son... (pág. 114 susana Campari Capítulo VII Formación Pedagógica en derecho Procesos Comunicativos y Recursos Didácticos Edición Primera marzo 2011 Ed. Miño y Dávila)

Grupos y roles ejemplo. -:

En la experiencia áulica, como ya expuse, el conflicto tiene fines metodológicos de enseñanza por el docente, los alumnos deben completar el conflicto que se les da en la clase de forma grupal, por ello el conflicto es abierto, deben cumplir con la consigna del docente; la situación conflictiva está dada siempre con la misma estructura pedagógica. Se trata de un cliente (virtual), que se les presenta al estudio jurídico (siendo el rol de los alumnos como abogados), se les narra por escrito una situación conflictiva.. Hay dos consignas, la primera, todos los grupos deben escribir qué preguntas les harían como abogados, al cliente o sujeto virtual, para investigar lo sucedido, o establecer la circunstancia del caso, con un máximo de hasta 5 preguntas, y qué respuestas daría el sujeto virtual (rol de cliente) recreando la posición del sujeto, a las preguntas elaboradas como abogados, es decir, qué les parece que le contestaría el cliente a las preguntas del abogado?, deben usar la imaginación y recrear la situación o conflicto que padece el cliente, con ello se evalúa las estrategias de la defensa en cada caso, independiente la posición del cliente como actor o demandado.

Como ya expresé, las consignas son elaborar, al cliente virtual de la situación conflictiva hasta 5 preguntas, que crean los alumnos conducentes, para completar los hechos del conflicto, estas preguntas, se elaboran como rol de abogados, y deben estar relacionadas con el derecho que regula el instituto jurídico. Ejemplo Ley de defensa del consumidor, Lesión subjetiva o económica, bien de familia, modalidad de los actos jurídicos etc. cada Instituto tiene una situación conflictiva diferente, creada por el docente.

Lo novedoso, es que los grupos, al elaborar preguntas, arman el caso con las respuestas a esas preguntas, utilizando el Código Civil para abstraer de la Ley Civil los hechos relevantes que le faltan a la situación conflictiva. Las respuestas que da el grupo en representación del cliente con más la situación conflictiva “arma el caso”, y con él se trabaja para resolverlo. Como son muchos grupos, 12, todos tienen la posibilidad de armar casos. El conflicto se multiplica porque las variadas preguntas llevan armados de casos diferentes entre los grupos. Una única situación conflictiva se transforma en 12 situaciones diferentes (cantidad de grupos). Considero que la clase es coincidente con lo expresado por el Dr. Ricardo Luis Lorenzetti, Presidente de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, en su código Civil y Comercial Unificado ley 26.994 Comentado, Capítulo I *Derecho Art 1° III) Interpretación del artículo...El caso es contemplado como un supuesto de hecho de la norma, es decir, que todo el sistema de Derecho Privado regula casos, controversias y no meras declaraciones abstractas... (p. 27)...Esta mención*

también tiene un significado en materia de política legislativa, ya que la legislación se enfoca en la solución de problemas concretos, lo que implica concebir al Derecho como una ciencia que no es meramente especulativa, sino referida a problemas, casos y conflictos. (p.27).-

Como ejemplo de clase, menciono el dado a los grupos de alumnos en el tema de Derecho Civil : Lesión subjetiva: donde la situación conflictiva es la siguiente para todos los grupos.

El Sr. Andrés se presenta a mi estudio jurídico y me relata:

“ que compró varios lotes de tierra, a muy buen precio...!! y al cabo de un año adquirieron gran valor. Hice un muy buen negocio. Ahora, uno de los antiguos propietarios de los terrenos llamado Héctor, quiere pedir la nulidad del boleto de compraventa. Lo funda en el precio vil...! Qué le preguntarías al señor Andrés ?

Los alumnos están obligados a interrogar al cliente virtual, (señor Andrés) para obtener los hechos preponderantes que rodean al caso, el cual se encuentra abierto, utilizando para ello como herramienta los artículos del Código Civil que regula el Instituto, se trabaja a Código abierto. El caso va adquiriendo formas distintas, pues lo van armando los grupos de alumnos, con las respuestas a sus propias preguntas en el rol de clientes.

Deben escribir en una planilla distribuida previamente por el docente, las preguntas y respuestas, se interroga al cliente virtual como abogados, en el caso (Sr. Andrés) y contestando sus propias preguntas en representación del cliente, (qué le contestaría Andrés) ...en todos los casos, qué le contestaría el sujeto del conflicto a dicha pregunta ? (rol de cliente). La situación conflictiva, o puro conflicto lo da el docente, pero los efectos jurídicos del conflicto, lo diseñan los alumnos, reflexionando los artículos del Código Civil aplicables al “caso” que en definitiva se forma..

En el ejemplo dado de la situación conflictiva, la multiplicación del sujeto virtual, se distingue en los grupos de alumnos : pondré como modelo al Grupo 6 y al grupo 4

Grupo 6 preguntas y respuestas:

- a) Cuánto salía el terreno en el mercado? (Andrés)...Salía \$ 300.000
- b) Cuánto lo pagó? (Andrés) ...Lo pagué \$ 275.000
- c) Quién puso el precio de venta? ¿cómo se acordó? (Andrés) Era el precio de inmobiliaria, el precio lo puso el vendedor
- d) En qué situación del vendedor compró el terreno? (Andrés) Era una sucesión
- e) Cuánto tiempo estuvo en venta ? (Andrés) Estuvo 6 meses a la venta.

Con las respuestas, el conflicto se armó de la siguiente manera:

“ que compró varios lotes de tierra, a muy buen precio...!! y al cabo de un año adquirieron gran valor. Hice un muy buen negocio. Lo vendían a \$ 300.000, pero lo compré a \$ 275.000, el precio era de inmobiliaria y lo puso el vendedor, estaba en sucesión, durante 6 meses a la venta. Ahora, uno de los antiguos propietarios de los terrenos llamado Héctor, quiere pedir la nulidad del boleto de compraventa. Lo funda en el precio vil...!

Otro grupo (4) el mismo conflicto lo armó con sus respuestas de la siguiente manera:

- a) cuál es la diferencia del precio de los lotes desde el momento en que celebró el contrato y después? (Andrés)...La diferencia es de el 1000% de ganancia

- b) Por qué Héctor le vendió el lote tan barato? (Andrés)...Porque necesitaba el dinero porque uno de sus hijos tenía que ser operado por una grave enfermedad
- c) Por qué compró los lotes de tierra ? (Andrés) Porque el precio era muy barato y quería invertir
- d) Hace cuánto se celebró el contrato ? (Andrés) Hace 1 año.-

Con las respuestas el conflicto fue armado por el grupo 4 de la siguiente manera:

“ que compró varios lotes de tierra, a muy buen precio...!! y al cabo de un año adquirieron gran valor. Hice un muy buen negocio. La diferencia es de 1000% de ganancia, Héctor necesitaba el dinero porque uno de sus hijos tenía que ser operado por una grave enfermedad, compré los lotes porque el precio era muy barato y quería invertir y celebré el contrato hace 1 año. Ahora, uno de los antiguos propietarios de los terrenos llamado Héctor, quiere pedir la nulidad del boleto de compraventa. Lo funda en el precio vil...!

Los casos deben ser armados con sus preguntas, y respuestas en un

tiempo no mayor a 15 ' (quince minutos) pasado ese tiempo se retiran las hojas a cada grupo, y se intercambian las planillas con los casos armados, a grupos diferentes para resolverlo, resulta novedoso e innovador el ser asesorado, por otros grupos.

Los “casos”, se resuelven, con el asesoramiento, que cada grupo le debe

dar al cliente virtual, en este caso al Sr. Andrés, de acuerdo con la situación conflictiva que le toque, en el caso de los ejemplos expuestos, se ve claramente que se formaron dos conflictos diferentes del original., ese es el multiplicador del sujeto virtual.

En el primer caso el asesoramiento al grupo (6) fue realizado por el grupo (2) asesorando lo siguiente:

“ en este caso no hubo aprovechamiento , en el momento del acto y lo puedes demostrar con el boleto de compraventa y el valor del lote en el momento del acto (Art. 332 código Civil)

En el segundo caso el asesoramiento al grupo(4) fue realizado por el grupo (1) asesorando lo siguiente:

“ está en tiempo del que te vendió los terrenos para demandarte, por lesión subjetiva, podría contestar la demanda ofreciendo un reajuste.”

Con el armado del “caso” no alcanzaba, si bien para los grupos elaborar preguntas es algo intelectualmente muy complejo, la última etapa es resolver el conflicto, resolver el “caso” a través del asesoramiento.

Para ello, quise innovar pedagógicamente, que los grupos, intercambien los casos armados, asesorándose unos con otros, así, todos los grupos asumen el rol final de abogados, pues asesoran como profesionales, desconociendo el conflicto que les toca asesorar. Resolver la situación conflictiva, es la conclusión final de lo práctico hecho en la clase.

Aspectos positivos del método:

El método puesto en marcha, se adecua al trabajo grupal, con gran cantidad de alumnos, trabajando con Código Civil abierto, los alumnos interactúan y se integran unos con otros, permite familiarizarse con la aplicación normativa del Código Civil, y una misma situación conflictiva, dada por el docente, se transforma en nuevos “casos”. En la corrección, evalúo la

comprensión de la clase expositiva por los grupos, permite también que los grupos se comparen con respecto a otros, adquieren progresivamente (proceso) un conocimiento reflexivo, la calidad de sus preguntas elaboradas, la calidad del asesoramiento, las planillas acreditan la evolución de los distintos grupos durante el cuatrimestre, tanto para formular preguntas y respuestas, armado del “caso”, como para asesorar.

Fue una experiencia novedosa, los alumnos felices por asumir el rol de abogados, trabajaban con seriedad, reflexivos para interpretar el derecho, comprendían el derecho a la vida cotidiana, y su rol como futuros profesionales, y para la docente, es hacerles entender la practicidad del Derecho Civil a casos simples, situaciones conflictivas posibles de la vida diaria, que ellos mismos van recreando, experiencia sigio utilizando en clase.

APRENDIZAJE Y REFLEXIÓN: ¿POLOS OPUESTOS?

Mariela Esther Mellace

Abogada, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Orientaciones en Derecho penal, Derecho privado y General. Egresada de la Carrera Docente (UBA). Profesora adjunta interina en la asignatura “Obligaciones civiles y comerciales” (UBA). Profesora adjunta de grado en la asignatura “Derecho constitucional y Derechos humanos I”, Universidad del Museo Social Argentino. Jefa de Trabajos Prácticos interina en la asignatura “Contratos civiles y comerciales” (UBA). Auxiliar de segunda por concurso (UBA) asignaturas “Elementos de Derecho Civil”, “Obligaciones civiles y comerciales”, “Contratos civiles y comerciales” y “Derecho de familia y sucesiones”.

Los niños aprenden desde temprana edad a través de la enseñanza de los padres o de la institución que ocupe el lugar de cuidado. Más allá de este íntimo vínculo, también se aprende casi de manera instintiva, mediante lo que se denomina coloquialmente “prueba y error”, es decir el aprendizaje pasa a través de la experiencia y de esta forma se va asimilando todo lo que circunda al ser humano en el mundo real.

Con el transcurso del tiempo y la inserción del niño en instituciones educativas, el aprendizaje toma otra dimensión. En esta senda, el aprendizaje y el método de estudio se encuentra íntimamente entrelazados.

En el presente trabajo analizaré la manera en que abordan el estudio universitario las nuevas generaciones.

Desde este encuadre realice algunas entrevistas a diferentes alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. De esta forma, pude explorar la actitud del estudiante hacia la actividad del estudio.

Considero relevante la forma en que abordan el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías también colaboran en este desarrollo.

El resultado del análisis de la información empírica obtenida ofrece la estructura que se detallará en los siguientes apartados.

Palabras clave: método de estudio, aprendizaje, memoria, reflexión.

Sumario: I. Introducción, II. ¿Existe un único método de estudios?, III. Interacción y aprendizaje, IV. La estrecha relación tiempo- estudio, V. Alumno memorioso y Alumno reflexivo, VI. Método de estudio y creatividad, VII. Conclusiones, VIII. Bibliografía.

I. INTRODUCCION

En el presente trabajo indagué sobre cómo estudian las nuevas generaciones.

Se utilizó como metodología cualitativa de trabajo entrevistas realizadas en profundidad, de media hora de duración o más en algunos casos, dirigidas a alumnos que cursan en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, las cuales fueron desgrabadas y son el sustento de la investigación. De esta forma fue posible explorar la actitud del estudiante hacia la actividad del estudio.

Considero relevante la forma en que abordan el proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que las nuevas tecnologías también colaboran en este desarrollo.

En relación con las estrategias que el estudiante manifiesta utilizar para procesar información, se toman para esta ocasión dos aspectos: a) toma de notas durante las clases y b) técnicas para la comprensión de textos escritos.

El resultado del análisis de la información empírica obtenida ofrece la estructura que se detallará en los siguientes apartados.

Para ello formulé una serie de preguntas que han servido de guía para las entrevistas, cuyo objetivo fue generar una mayor apertura en la comunicación. Dichos interrogantes eran tentativos, pretendiendo con ellas obtener una respuesta y generar nuevos interrogantes que me permitieran avanzar en otras y así profundizar en la conversación.

1. ¿Qué materias estás cursando actualmente? No cursan muchas materias
2. ¿Cómo estudias?
3. ¿Usas siempre la misma forma de estudiar?
4. ¿Qué elementos usas para estudiar?
5. ¿Qué habilidades consideras que tenés para estudiar y cuáles te hace falta?
6. ¿Cuánto tiempo le dedicas al estudio?
7. ¿Estudias en grupo? ¿por qué?
8. ¿Quién te enseñó a estudiar?
9. ¿Recordás alguna circunstancia importante que influyó a la hora de estudiar?

II. ¿EXISTE UN ÚNICO MÉTODO DE ESTUDIOS?

Los alumnos estudian sobre la base de un método propio de estudio, el cual lo adecuan a sus propias necesidades. Entre ellas podemos destacar el tiempo que emplean para el estudio, la disponibilidad horaria, la capacidad intelectual, la memoria y sus limitaciones.

Los métodos varían de acuerdo a la subjetividad de los jóvenes universitarios, quienes se arman de un método propio y personalizado, creándose una forma especial para estudiar.

Ribas sostiene que “las informaciones en primer lugar se alcanzan, luego se comprenden y por último se organizan dentro del esquema mental de cada uno. Por eso no hay un método de estudio válido para todos.”¹

Destacamos que no existe la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes universitarios sin un método o forma de estudio. Todos los alumnos poseen una mecánica para estudiar y fijar sus conocimientos, sin ella, no es posible el estudio.

¹ RIBAS, Tomás, “El proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho”, Buenos Aires, Hammurabi, 2000, pág. 47.

Es notable la falta de acompañamiento por parte de los docentes respecto al método de estudio que deben abordar los alumnos para estudiar las diferentes materias de la currícula. Tal carencia se denota también en los estudios efectuados en el colegio secundario, que en muchos casos, es escaso. Ello implica descubrir que, en su gran mayoría, los alumnos comienzan a estudiar realmente en la universidad, a estudiar de manera reflexiva la carrera que han elegido para desempeñarse el resto de su vida y asumen la responsabilidad que esta carga necesariamente implica. Pero llevan consigo grandes dificultades, tales como faltas de ortografía, no expresar correctamente las ideas y la falta de lectura en los niveles iniciales.

Ante tal conclusión, sería de gran importancia que los docentes universitarios indagáramos en clase sobre qué método utilizan para estudiar y guiarlos en ese proceso, como así también hacer las correcciones que tales métodos requieran para el nivel universitario.

En general los docentes, partimos de un punto inflexible, ya que apriorísticamente creemos “que los alumnos saben estudiar”, sin embargo, luego de las entrevistas documentadas, arribo necesariamente a una incógnita: ¿los alumnos saben estudiar?

De las entrevistas surge que los métodos utilizados por los alumnos, son en su gran mayoría domésticos y personales. Debido a ello, algunos destacan que existe cierta ventaja en aquellos que se adaptan más a la dinámica del estudio del Derecho por medio de técnicas de estudio óptimas para la carrera.

Inexorablemente todo ello repercute de manera considerable en la educación superior. Es por eso que tienen una necesidad imperiosa de aferrarse a un método de estudio que les sirva de sustento para superar los déficits educativos que trasladan inevitablemente a la etapa universitaria.

Concluyo que las políticas educativas implementadas en los colegios secundarios están contribuyendo a la frustración en el plano del aprendizaje de los adultos universitarios.

No resulta admisible que, pese a no estudiar, han culminado sus estudios básicos. Advertimos claramente una falla educativa, más allá de la clase social a la que pertenezca el alumno. Estudio y aprendizaje son dos caras de una misma moneda.

III. INTERACCIÓN Y APRENDIZAJE

La era de la información caracterizada por la comunicación instantánea, internet, whatsapp, twitter, mails entre otras de manera globalizada, no parece tener mayor influencia en los métodos de estudios de los alumnos entrevistados, quienes en su gran mayoría, no se vinculan entre sí al momento de estudiar.

Les cuesta interactuar con sus pares y en general se presentan con métodos de estudios solitarios e individualistas. En la mayoría de los entrevistados se ha presentado poco interés en estudiar en grupo.

Ahora bien, nos preguntamos: ¿A qué se deben este fenómeno?

En esta instancia pueden presentarse dos tendencias para el análisis:

a) Quienes plantean que no existe un apoyo suficiente por parte de los docentes para incentivar el estudio global de las distintas materias ya que el estudio del Derecho -carrera netamente humanista y social- no puede permitirse la paradoja de tener alumnos jóvenes, en su gran mayoría, que están cursando un cuatrimestre completo y no saber el nombre de sus propios compañeros de curso, y por otra parte,

b) quienes entienden que más allá de la socialización en clase mediante trabajos prácticos por ejemplo, al momento del estudio prefieren hacerlo solos por decisión personal, más allá del rol que tenga el docente en el aula.

IV. LA ESTRECHA RELACIÓN TIEMPO- ESTUDIO

Se puede concluir del análisis de las entrevistas que el tiempo destinado al trabajo no es un factor determinante para el estudio. Los estudiantes interpelados manifestaron que los tiempos que le dedican al estudio van de acuerdo al método que ellos mismos seleccionaron y adaptaron a sus necesidades.

Si bien incide el trabajo, éste no es determinante, pues el método de estudio está relacionado con el sujeto. Por ello, algunos estudiantes estudian bajo presión cuando se acerca la fecha del examen pero sin que esto tenga relación con su trabajo o la carga horaria que representa el trabajo. En consecuencia el factor que determina la forma de estudio, es la personalidad del sujeto, su carácter.

Entre los entrevistados, algunos han expresado que estudian todos los días antes o después de cada clase, sin que lo laboral sea un factor de influencia, otros solamente estudian los días previos al examen, pero no en razón de que el trabajo les plantee la imposibilidad de adquirir el tiempo suficiente para estudiar.

Por lo tanto concluyo que los estudiantes utilizan sus tiempos o carga horaria, relacionada con el método de estudio y no por las exigencias del tiempo sobrante de sus empleos. No existe en los entrevistados un factor en la cantidad horaria, sino un factor en la calidad horaria. Es por ello que los estudiantes utilizan el mejor aprovechamiento de la carga horaria para el estudio adaptado o en sintonía a su método de estudio.

El método o la forma de estudio del estudiante universitario es determinante en la carga horaria y no el trabajo u otros factores.

Tiene una relación directa con el método de estudio empleado y las carencias de aprendizaje del nivel medio. Maximizar los tiempos es una consecuencia directa del método de estudio seleccionado por el estudiante universitario. Es una relación proporcional y directa, una faceta de la selección del método de estudios. Ello es parte del método.

Es imposible separar el método de estudio seleccionado con el tiempo que le lleva su implementación.

V. ALUMNO MEMORIOSO Y ALUMNO REFLEXIVO

En todos los entrevistados advertí la notoria preocupación por comprender y razonar el conocimiento del Derecho que se incorpora; como así también verificar su aplicación y buscar identificar el método de estudio.

Con la adquisición de un conocimiento reflexivo y analítico, fijan conceptos con claridad para su aplicación en el ejercicio de la profesión. Buscan conocer, no como algo transitorio para aprobar la materia, sino para incorporar a su carrera lo adquirido hacia el futuro.

En la disputa, entre memoria y reflexión, se impone por amplia mayoría la reflexión sobre la memoria.

Brockbank yMc Gill plantean el siguiente interrogante “en el caso de los estudiantes, ¿en qué actividad o práctica equivalente, que facilite su aprendizaje y desarrollo, reflexionan? Para que los alumnos reflexionen sobre su aprendizaje, necesitan un medio adecuado y habitual que

utilizar en su reflexión. Puede tratarse de un ensayo, un trabajo de seminario, el informe de un proyecto, una tesis, un diseño o un producto. El medio variará según la asignatura y los objetivos y resultados de aprendizaje que pretenda. (...)”²

En definitiva, se destaca la importancia de analizar el conocimiento, desmembrarlo en partes comprensivas. Es una nueva tendencia en el aprendizaje. Ahora bien, a ello podemos darle dos ópticas, una positiva que tiene que ver con que los jóvenes le dan un nuevo valor al conocimiento reflexivo o una visión negativa que, en verdad por la carencia que traen de su escuela secundaria requieren desarrollar la comprensión mediante las nuevas tecnologías. Lo cierto es que “memoria vs. reflexión” se inclina hacia un aprendizaje reflexivo, analítico, comprensivo, y no memorístico.

VI. MÉTODO DE ESTUDIO Y CREATIVIDAD

La mayoría de los entrevistados utilizan métodos propios o adaptables a sí mismos. El resumen es el método por excelencia para los alumnos. Del resumen surgen cuadros sinópticos, subrayados y síntesis del resumen para fijar conocimientos.

Bosch y Scheuer explican que para los propios estudiantes universitarios “resumir es uno de sus procedimientos preferidos cuando ingresan en este nivel educativo (...) resumir es un procedimiento de notable riqueza potencial para aprender a partir de textos escritos y características expositivas y/o argumentativas.”³

Las clases grabadas son utilizadas para estudiar y hacer de ellas un resumen. Los apuntes de clases son utilizados para comprender el tema del libro.

Se acompañan de la tecnología con internet, algunos descargan libros, clases, jurisprudencia, resúmenes, entre otros materiales disponibles en la web.

Se podría concluir que la tecnología acompaña al método instrumentado por ellos mismos, pero no es lo más preponderante en las entrevistas. Los métodos domésticos como el subrayado, la síntesis del resumen, las notas marginales en los textos y los cuadros sinópticos, son los más utilizados como medios de estudio.

Sería importante que se colabore para hacer del uso de este medio tan difundido, una manera adecuada para la preparación de los exámenes, en especial haciendo foco en herramientas para la comprensión y desarrollo de las temáticas a abordarse. En especial, debe tenerse en consideración que el resumen, en muchos casos, es abarcativo de manera lineal de toda la materia, sin que se preste la debida atención a núcleos centrales o ideas esenciales de los temas.

La pregunta que cabe formularse es ¿por qué los alumnos, requieren de un método para estudiar un libro?

Los jóvenes universitarios, requieren suplir la falta de conocimientos básicos no incorporados en los niveles iniciales y elaborar un método alternativo que les simplifique adquirir el conocimiento.

VII. CONCLUSIONES

² BROCKBANK, Anne; Mc GILL, Ian, “Aprendizaje reflexivo en la educación superior”, 2ª ed., Madrid, Morata, 2008, pág.149.

³ BOSCH, María Belén; SCHEUER, Nora, “Resumir para estudiar: concepciones de estudiantes en primer año de la universidad”, en POZO, Juan Ignacio *et alii*, “Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos”, 1ª ed, 4ª reimpresión, Barcelona, Graó, 2012, pág.341.

Los alumnos se arman de un método propio y adecuado a sus necesidades para estudiar. En su mayoría se valen de resúmenes, cuadros sinópticos, clases grabadas y apuntes de clase.

Además, en líneas generales, no socializan entre ellos, no interactúan frente al estudio, son solitarios e individualistas.

El trabajo no es un factor determinante para el estudio, pues el tiempo que le dedican va de acuerdo al método de estudio que ellos mismos construyeron. Si bien incide el trabajo, no es determinante, ya que algunos estudian bajo presión, otros todos los días, clase por clase y otros todos los días anteriores a la semana de examen.

En las entrevistas ningún alumno manifestó emplear encuestas sobre cátedras que le sean más fáciles.

En relación con las estrategias que el estudiante manifiesta utilizar para procesar información, se toman para esta ocasión dos aspectos: a) toma de notas durante las clases y b) técnicas para la comprensión de textos escritos.

Finalmente se destaca el estudio reflexivo y analítico, como así también la fijación de ideas y conceptos.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

BROCKBANK, Anne; Mc GILL, Ian, "Aprendizaje reflexivo en la educación superior", 2ª ed., Madrid, Morata, 2008.

POZO, Juan Ignacio *et alii*, "Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos", 1ª ed, 4ª reimpresión, Barcelona, Graó, 2012, pág.341.

RIBAS, Tomás, "El proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho", Buenos Aires, Hammurabi, 2000.

LAS PRÁCTICAS SIMULADAS. FORMACIÓN PARA LA REFLEXIÓN

Mariana Ornique

María José Sabelli

Licenciadas y Profesoras en Ciencias de la Educación

Docentes de la Facultad de Derecho. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Síntesis de la presentación

Este trabajo se propone presentar el valor de las prácticas simuladas como dispositivo para la formación de docentes en general y en particular en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas en el marco de la asignatura de Observación y Práctica del Profesorado en Ciencias Jurídicas.

El origen de las simulaciones está ligado al entrenamiento de habilidades hasta su reconfiguración en el marco del paradigma del profesor reflexivo (Schön, 1992; Perrenoud, 2004). Las simulaciones en la formación de docentes tienen el potencial de construir verosimilitud, tanto para quienes observan la situación como para quienes la construyen desde la actuación. Dicho potencial radica en la posibilidad de crear una “escena posible de la profesión”, que pueda ser llevada adelante tal como sucede en la práctica profesional real, bajo determinadas condiciones y restricciones. Esas escenas luego son analizadas por el conjunto de personas que forman parte de ellas (docentes, alumnos que llevaron adelante la simulación y observadores), constituyendo objetos de reflexión.

Se planteará que las prácticas simuladas son un dispositivo (Souto, 1999) que puede promover en los futuros profesores en Ciencias Jurídicas la capacidad de reflexionar sobre las decisiones tomadas antes, durante y después de la acción de dar clase y sobre las concepciones que subyacen a dichas elecciones, tomando la práctica de clase que llevan adelante como un caso de enseñanza abierto a la discusión.

El tipo de intervenciones docentes es un aspecto crucial para favorecer u obstaculizar el momento de la reflexión sobre las prácticas simuladas en los estudiantes en formación. Dichas intervenciones giran en torno a: a) el trabajo sobre la planificación de la práctica, colaborando para que los futuros docentes puedan anticipar escenarios, dificultades y modos de actuar frente a estos últimos (Loughran, 1996), b) el trabajo con la observación sistemática: por ej. el abordaje de los focos de observación de las simulaciones para la construcción de la mirada profesional docente, c) la utilización de guías, orientaciones para la retroalimentación /reflexión luego del momento de desarrollo de la simulación. Las guías y orientaciones facilitan el abordaje de los contenidos de la reflexión así como sobre la modalidad de su realización; d) la presentación de modelos de narraciones reflexivas de otros alumnos, es decir, modelos variados de escrituras reflexivas. d) la construcción de un clima de seguridad y de confianza que favorezca el diálogo.

Además de las intervenciones mencionadas, se vuelve fundamental en el acompañamiento en el pasaje de ser alumno a ser docente brindar variadas formas de análisis y reflexión sobre lo realizado en las simulaciones. Sostenemos que narración y reflexión son un tándem. Cuando la reflexión se realiza en un momento diferido en el tiempo, la narración puede posibilitar una reflexión más profunda de las prácticas.

Palabras iniciales sobre las simulaciones

Este trabajo se propone presentar el valor de las prácticas simuladas como dispositivo para la formación de docentes en general y en particular en la formación de profesores en Ciencias Jurídicas en el marco de la asignatura de Observación y Práctica del Profesorado en Ciencias Jurídicas.

Los orígenes de las prácticas simuladas se remontan, como recoge Jones (1995), al ejército prusiano del siglo XIX. En ese entonces se utilizaba la simulación para evaluar el comportamiento de cada candidato ante una situación determinada, en lugar de preguntarle oralmente lo que haría en tal circunstancia. Ejércitos de diversos países incluyeron la simulación como entrenamiento de sus militares, cuestión que fue ampliamente desarrollada por el ejército norteamericano, con el estallido de la segunda guerra mundial. Así, las simulaciones surgen como un procedimiento de entrenamiento, para el desarrollo de habilidades y destrezas. Parten de la premisa *"lo que oigo lo sé, lo que veo lo entiendo y lo que hago lo recuerdo"*. Persiguen el objetivo de *"aprender haciendo"*.

Según Saunders y Powell (1998 en FICR, 2008) la simulación es una representación que selecciona características cruciales de una situación profesional dentro de un entorno protegido y sin riesgos. Casos paradigmáticos son la simulación de vuelo, de barcos y la simulación en medicina donde puede estar en riesgo la vida.

Simulación, del latín *simulatio*, es la acción de simular. Este verbo refiere a representar algo, imitando o fingiendo lo que no es, indicando que simulación es la acción y efecto de simular. El diccionario de María Moliner proporciona varias acepciones, una de ellas es *"hacer parecer que existe u ocurre una cosa que no existe u ocurre"*.

Las connotaciones de la palabra dan cuenta de una acción en un escenario similar al real, de personas desempeñando la profesión que participan de un "como si" fueran profesionales. La definición alude a la idea de representación de un rol, de una posición profesional que está en construcción. Este parece ser el meollo del sentido de las simulaciones en la formación de profesionales: comenzar a construir la posición profesional. La mayoría de los aportes sobre las simulaciones en tanto dispositivo de formación de profesionales plantea que éstas permiten un acercamiento al contexto real sin los riesgos de dichas situaciones. Esto viene asociado de la idea de "laboratorio", de una práctica protegida que no tiene las connotaciones o riesgos de las situaciones "reales" de la vida profesional.

Cabe señalar que si bien se participa de un "como si", las escenas construyen una realidad en sí misma. Esas escenas ponen y exponen a quienes participan de ellas a la asunción de un rol profesional que poco tiene de ficcional. La potencia de esa construcción se da tanto para los que llevan adelante la situación (quienes asumen un rol profesional) como para los que participan de ella observando, como veremos más adelante.

Aparece aquí la categoría de verosímil como una construcción relevante para entender la potencialidad que tiene este dispositivo en la formación de profesionales. Dicha categoría fue abordada por numerosos autores del campo de la comunicación social, entre otros Todorov (1971) y Barthes (1971) para quienes la verosimilitud de una "obra" está vinculada a la coherencia dentro del propio universo que remite la misma. En una obra teatral la verosimilitud se da a partir de la congruencia entre el relato y lo que como espectadores percibimos.

Las simulaciones en la formación de profesionales tienen el potencial de construir verosimilitud, tanto para quienes observan la situación como para quienes la construyen desde la actuación. Ésta se relaciona con la construcción de una “escena posible de la profesión”, que puede ser llevada adelante tal como sucede en la práctica profesional real, bajo determinadas condiciones y restricciones.

Esas “escenas posibles de la profesión” luego son analizadas y reflexionadas por el conjunto de personas que forman parte de ellas (docentes, alumnos que llevaron adelante la simulación y observadores). El dispositivo de la simulación en este sentido posibilita y favorece la construcción del rol y la posición profesional, aspectos fundamentales a la hora de pensar trayectos formativos de profesionales, en este caso de docentes.

A continuación, haremos una breve mención a los distintos usos y sentidos que han tenido las simulaciones en el campo de la formación docente.

Las simulaciones en la formación docente: de las micro-enseñanzas a las prácticas simuladas en el marco de la reflexión

Las primeras experiencias de simulación en la formación docente se conocieron hacia 1970 cuando un grupo de investigadores de la Universidad de Stanford y un grupo de maestros desarrollaron una estrategia llamada “micro-enseñanza”. Buscaban formar con mayor eficacia a los maestros. La misma surge como medio para:

- a) Desarrollar la experiencia preliminar y práctica de la enseñanza de un modo simplificado respecto de las complejidades inherentes al proceso de enseñanza (“micro-elemento”) para los docentes en formación;
- b) Investigar y explorar los efectos del entrenamiento bajo condiciones controladas (de laboratorio); y
- c) Entrenar a profesores en servicio.

La duración prescripta para una micro-clase era de diez minutos y se grababa o filmaba para que el docente en formación pudiese observarse a sí mismo, analizar sus acciones, recibir retroalimentación y volver a enseñar corrigiendo sus errores en una segunda oportunidad. Conjuntamente con otras técnicas formativas, la “microenseñanza” fue utilizada para *“introducir una nota de realismo al principio de la formación, porque los pasantes, en su mayor parte, venían con la idea reinante en los medios intelectuales de que todo aquello de lo que un profesor tiene necesidad es de conocer su cometido, la materia.”* (Maximino, 1979:97).

La particularidad que se le reconoce en ese momento a la micro-enseñanza es la de ser una propuesta sistemática de entrenamiento para el mejoramiento de la enseñanza. Dicha propuesta logró incorporar diversos principios que se venían empleando en educación desde hace algún tiempo, como el concepto del “micro-elemento” y de laboratorio.

El “micro-elemento” o “micro-concepto” está basado en una teoría del aprendizaje que es parte esencial de la enseñanza programada. La misma asume que el aprendizaje es más efectivo cuando una habilidad compleja se divide en sus componentes y es aprendida paso a paso antes de ser tomada como un todo. Sostiene Peleberg, *“el micro-elemento es el punto cardinal en la práctica de la micro-enseñanza”* (1987:3) ya que permite disminuir la complejidad de la situación de enseñanza y facilitar el entrenamiento docente asegurando una mayor efectividad.

Allen y Kevin Ryan (1976) describieron la micro-enseñanza como un procedimiento de entrenamiento cuyo objetivo es que el profesor observe, en una situación controlada, su modo de actuar. Es decir, una práctica que un docente en formación lleva a cabo en un tiempo breve, con un grupo pequeño de alumnos (en situación de laboratorio, en general con sus propios compañeros en el rol de alumnos) con el fin de desarrollar habilidades específicas como por ejemplo aprender a usar el pizarrón de manera organizada acompañando la exposición, conducir un interrogatorio didáctico, abrir una clase, usar correctamente la voz y el vocabulario, entre otras. El foco de atención puesto en los “micro-elementos” responde al supuesto de que para poder entender, aprender y desempeñar efectivamente la complicada tarea de enseñar es necesario primero dominar sus componentes, es decir, las distintas habilidades a partir de las cuáles se construían y conducían las clases. (Op. cit).

La idea de laboratorio está asociada a un procedimiento de preparación o experimentación que precede a la práctica real. El laboratorio de micro-enseñanza, por tanto, es un espacio artificial aislado y no natural que simplifica el acto de enseñar al tiempo que suministra oportunidades de investigación controlada ya que como espacio de laboratorio es posible controlar variables como el número de estudiantes y tiempo empleado (Angulo Rasco et al., 1999).

Las perspectivas anteriormente mencionadas se enmarcan en una visión positivista de la formación docente, que enfatizaba el desarrollo de micro-habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza.

Si bien la mayor parte del discurso didáctico define las simulaciones como un método de enseñanza (Davini, 2008; Joyce y Weill, 2002), nos interesa pensar las prácticas simuladas como un dispositivo de formación. El primero en acuñar la noción de dispositivo fue Foucault (2008), para referirse a la circulación de poder en determinadas organizaciones como las cárceles y los hospitales. Para el autor, un dispositivo es una red que vincula un conjunto de elementos heterogéneos, con un carácter estratégico, en un juego de relaciones de poder y de saber. Al delimitar el concepto, Foucault refiere a una retícula o a un tipo de relación, y un juego de fuerzas.

Souto (1999) ha retomado el concepto desde el campo estrictamente educativo definiendo al dispositivo pedagógico como “aquello que se pone a disposición para provocar en otros disposición a, aptitud para...” (p.105). El paradigma que a continuación se presenta posibilita una aproximación que se aleja método de enseñanza y se acerca al dispositivo de formación.

A partir de la década del '90 y desde el paradigma del pensamiento reflexivo del profesor, el dispositivo de micro-enseñanza fue resignificado. Resulta interesante recordar el planteo de Schön (1997) acerca del desafío en la enseñanza de una práctica profesional. El autor expone que los estudiantes en su etapa de formación deben aprender hechos y operaciones relevantes para su práctica profesional futura. Pero esto no es suficiente. Un futuro docente debe contemplar también las formas de indagación que le permitan pensar acerca de los diferentes caminos a seguir en situaciones problemáticas que son cambiantes. Esto se debe entre otras cosas a que como sostienen algunos autores (Augé, 2008 en Tenti Fanfani, 2010) el contenido del trabajo docente cambia con el tiempo y con él los problemas a resolver y es aquí donde se ve la relevancia de los procesos de reflexión y observación sistemática sobre la práctica que aporta este tipo de dispositivo de formación.

Tal como expresan Anijovich y otras (2009) la visión que se está presentando implica un “giro” respecto de los orígenes positivistas y conductuales de las micro-enseñanzas. En el marco de la reflexión, las prácticas simuladas son dispositivos de formación basados en interacciones que privilegian el intercambio y la confrontación entre pares. Son propuestas que favorecen el

ejercicio de la observación, el desarrollo de competencias comunicativas, la formulación y recepción de retroalimentaciones, la integración de conocimientos de diferentes disciplinas y la articulación entre teoría y práctica.

Consideramos que es posible emplear este dispositivo para generar una práctica reflexiva prestando especial atención a las decisiones que los profesores toman en el proceso de diseño, coordinación y evaluación de sus propias experiencias de enseñanza.

Nuestras simulaciones

En la asignatura de Observación y Práctica del Profesorado en Ciencias Jurídicas desarrollamos simulaciones como dispositivos de formación desde el paradigma de la reflexión. Tomando en cuenta los aportes de Jackson (1968, edición 1991) sobre los momentos de la enseñanza, planteamos tres momentos:

En primer lugar, el de la *enseñanza preactiva*, se trabaja con los futuros docentes, sobre los modos en que se llevará adelante la práctica de enseñanza. Estas anticipaciones se plasman en un texto que funciona como explicitación del encuadre de trabajo. En esta instancia un propósito central es favorecer la reflexión mediante el planteamiento de problemas, preguntas, orientaciones, posibilitando que el practicante anticipe un plan de acción para su experiencia de clase.

En un segundo momento, correspondiente a la *enseñanza interactiva*, el futuro docente lleva a cabo la clase planificada frente a sus compañeros de curso y a los profesores o coordinadores a cargo del dispositivo, poniendo en juego lo que anticipó en su planificación. Al finalizar el desarrollo de la clase o práctica simulada se realizan devoluciones sobre la situación desarrollada.

Finalmente, en el tercer momento, el de la *enseñanza postactiva*, se le propone al practicante distintas instancias de reflexión a través de la narración de la experiencia vivida.

¿Qué intervenciones docentes favorecen la reflexión?

A partir de las experiencias en la asignatura de Observación y Práctica docente, hemos identificado que el tipo de intervenciones docentes son cruciales para favorecer u obstaculizar el momento de la reflexión sobre las prácticas simuladas en los estudiantes en formación. Dichas intervenciones giran en torno a: a) el trabajo sobre la planificación de la práctica, colaborando para que los futuros docentes puedan hacer visibles las decisiones didácticas que toman en relación a la clase y las posibles consecuencias que pueden devenir; b) el trabajo con la observación sistemática; c) la orientación sobre la retroalimentación /reflexión post práctica simulada; d) la presentación de modelos de narraciones reflexivas de otros alumnos, es decir, modelos variados de escrituras reflexivas; e) la construcción de un encuadre en el que prime un clima de seguridad y de confianza que favorezca el diálogo.

a) **La tarea tutorización de las planificaciones de los alumnos.** Tutorear las planificaciones es de vital importancia tanto para que los docentes en formación puedan anticipar escenarios, dificultades y modos de actuar frente a estos últimos (Loughran, 1996) que pueden darse en la práctica simulada como para propiciar la reflexión incluso desde el momento pre - activo. Recordemos que la mayoría de nuestros estudiantes no tienen experiencia docente previa, por lo que el diálogo con el tutor se vuelve clave para complejizar la mirada de la enseñanza que en el Nivel Superior suele ser vista como una actividad que no reviste complejidad (Camilloni, 1995).

b) **El trabajo con la observación sistemática.** Una de las características de este dispositivo es que cada práctica simulada se sostiene con pares que funcionan como observadores y que al

término de la clase realizan una devolución de lo observado guiado por el docente. Las observaciones realizadas por los pares intentan ampliar la lente del alumno practicante y la mirada sobre sus prácticas.

La tarea del docente respecto de la observación en las simulaciones implica: 1) *Enseñar a poner foco sin perder el contexto*. Resulta interesante proponer a los alumnos realizar observaciones en las que se contemplen diversos focos. Los observadores pueden enfocar en distintos aspectos, o en los mismos y cotejar qué de lo registrado es diferente y analizar qué releva e infiere cada uno acerca de lo observado. Esta comparación y análisis de similitudes y diferencias constituye un insumo de trabajo e intercambio enriquecedor para la formación. 2) *Enseñar a registrar*. Quienes llevan adelante el rol de observadores en las simulaciones realizan registros de lo observado. *Los registros narrativos* permiten tener una mirada densa de la situación observada. Son particularmente potentes para realizar análisis y reflexiones, posibilitan la construcción de “evidencias” y pueden dar cuenta de la implicación del observador al momento de observar.

c) **La orientación sobre la retroalimentación /reflexión post práctica simulada**. Desde el campo de la evaluación formativa (Perrenoud, 2008; Anijovich, 2010) existe cierto consenso respecto de que las devoluciones formativas pueden propiciar un proceso de reflexión acerca del modo de aprender. El tutor ofrece al finalizar las prácticas simuladas guías y orientaciones para brindar feedback formativo al estudiante propiciando determinados intercambios. Las dichas orientaciones pueden desarrollarse en distintas modalidades de organización: en el grupo amplio, en pequeños grupos, luego grupo amplio, de a pares, luego grupo amplio. Variar el tipo de orientaciones para la reflexión habilita una diversificación en las “puertas de entradas a la reflexión”. A reflexionar se aprende reflexionando sistemáticamente. De allí que se vuelve clave para acompañar el desarrollo de un habitus reflexivo (Perrenoud, 2004) ofrecer variadas oportunidades para reflexionar tanto en forma oral como escrita.

d) **la presentación de modelos de narraciones reflexivas de otros alumnos, es decir, modelos variados de escrituras reflexivas**. Entendemos que presentar ejemplos de “buenas reflexiones” y de “reflexiones no logradas” funciona como modelo, como “préstamo” de alternativas de reflexión. Los contrastes colaboran también en visualizar lo esperado de la producción.

e) **La construcción de un encuadre en el que prime un clima de seguridad y de confianza que favorezca el diálogo**.

Este es probablemente el punto de partida y de llegada. Las prácticas simuladas ubican a los estudiantes en un rol distinto frente a sus pares: por unos minutos pasan a ocupar el rol de enseñantes ante sus compañeros. Esto implica suspender por un momento la relación de paridad para que ese “como si” propio de la situación simulada pueda acontecer.

A su vez, es necesario construir un clima de respeto, confianza y seguridad para poder brindar retroalimentaciones formativas al practicante, sin que estas últimas sean recibidas como una amenaza que clausure la posibilidad de pensar.

Además de las intervenciones mencionadas, se vuelve fundamental en el acompañamiento en el pasaje de ser alumno a ser docente brindar variadas formas de análisis y reflexión sobre lo realizado en las simulaciones. Teniendo en cuenta lo anterior sostenemos que la escritura y la reflexión son un tándem inseparable. Cuando la reflexión se realiza en un momento diferido en el tiempo, la narración puede posibilitar una reflexión más profunda de las prácticas.

Luego del recorrido que hemos propuesto se vuelve evidente que el docente - tutor ocupa un rol clave en el acompañamiento de los docentes en formación cuando se emplean prácticas

simuladas en tanto dispositivos para la reflexión. El dispositivo por sí solo no garantiza que un proceso reflexivo tenga lugar. Serán necesarias diversas intervenciones didácticas para acompañar dicho proceso.

Bibliografía:

- Allen, D. y Ryan, K. (1976). *Microenseñanza. Una nueva técnica para la formación y el perfeccionamiento docentes*. El Ateneo, Buenos Aires.
- Angulo Rasco, J. F. et al (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Ediciones AKAL, Madrid.
- Anijovich, R. (Comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Paidós, Buenos Aires.
- Anijovich, R. Cappelletti, G. Mora, S. Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación docente*. Paidós, Buenos Aires.
- Barthes R. (1971). *Crítica y Verdad*. Ed. Siglo XXI, Bs. As.
- Blanco, N. (1999). Aprender a ser profesor/a. El papel del practicum en la formación inicial. En Angulo Rasco, J. F. et al. *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Ediciones AKAL, Madrid.
- Camilloni, A. (1995). Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior. Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Caporossi, A. (2009). Las narrativas como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes En Sanjurjo, L. Coord. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Homo Sapiens, Rosario.
- Contreras Domingo, J. (1987) "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza" en: *Revista de Educación* Nro 282. Madrid/MEC. (pp 203 - 231).
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Editorial Santillana, Bs. As.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires,.
- Joyce B. y Weill M. (2002). *Modelos de enseñanza*. Gedisa, Barcelona.
- Jackson, P. (1991). *La vida en las aulas*. Morata, Madrid.
- Jones, K. (1995). *Simulations. A Handbook for Teachers and Trainers*, 3ª ed. London: Kogan Page.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Editorial Paidós, Buenos Aires. Reimpresión 2011.
- Maximino, M. G. (1979). *Microenseñanza*. Edelvives, Madrid.
- Peleberg, A. (1987). Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores, traducción del original publicado en *Unesco's Bulletin Prospects in Education*, vol. I, nº 3, 1970.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao, Barcelona.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes: entre dos lógicas*. Colihue, Buenos Aires.
- Román, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*. Núm. 26. Febrero - mayo 2009, pp. 1-18. Fundación Universitaria Católica del Norte. Medellín, Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1942/194215516009.pdf> . Recuperado el 20 de abril de 2013.
- Saunders, D. & Powell, T. (1998) *Developing an European media simulation through new information and Communication technologies: the TENSAL project in Simulation & Gaming Yearbook: Simulations and Games for Emergency and Crisis Management*, 6 pp. 75-80.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesionales*. Paidós, Barcelona.
- Schon,, D. (1997). *El profesional reflexivo*. Paidós, Barcelona.
- Souto, M. (1999). *Grupos y Dispositivos de Formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2010). Particularidades del oficio de enseñar, en Dossier "Ser docente hoy" de la *Revista Monitor*, Ministerio de Educación Nacional.

- Todorov, T. (1971). *Poética de la prosa ¿Qué es el estructuralismo?* Losada, Buenos Aires.

HACIA UNA APLICACIÓN DEL MÉTODO DE CASOS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO LABORAL: CON APOYO EN RECURSOS DE BASE TECNOLÓGICA.

Martín Morelli

Abogado (UBA)

Ayudante de segunda en la cátedra Goldín-Castagnino, Facultad de Derecho, UBA.

El presente trabajo tiene por finalidad presentar una propuesta de enseñanza basada en el método de casos utilizando para ello dos recursos de base tecnológica: el “foro” del portal académico que se encuentra en la página web de la Facultad y la creación de un canal de “YouTube” (teniendo como base el método “Khan” a través del cual se enseña todo tipo de materias en dicho portal). El mismo se encuadra en el marco del trabajo realizado en la comisión “Extinción del Contrato de Trabajo y Reparación” (cátedra Goldín-Castagnino) perteneciente al Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, de la UBA, y como reflexión de haber cursado el Módulo II, Didáctica General, del Centro para el Desarrollo Docente.

En el presente trabajo se hará una recorrida sobre los puntos necesarios para trabajar el método del caso, en una temática particular del campo del Derecho del Trabajo, adaptando para ello el método de transmisión significativa y teniendo como recurso principal la utilización de “internet” para favorecer el proceso de apropiación de los aprendizajes de los estudiantes.

En tal sentido, se trabajará en varios aspectos: en primer término se entregará a los alumnos el caso hipotético que servirá como base del trabajo; en un segundo momento se dividirá al curso en tres grupos de trabajo, los que trabajaran con relación a la función asignada (tribunal, parte actora y parte demandada); en tercer lugar, se dispondrá el tiempo de tres semanas para que cada grupo pueda trabajar con su función, disponiendo para ello del “foro” del portal académico donde se subirán consignas orientativas; en cuarto lugar, junto a cada consigna subida en el portal, se brindará a los alumnos material en formato electrónico para su lectura y trabajo (doctrina, jurisprudencia, textos internacionales); en quinto término, y también semanalmente, se subirán tutoriales al canal del YouTube con explicaciones sobre la temática como así también con dudas que los alumnos hagan llegar mediante el portal; finalmente, se terminará el trabajo encomendado mediante la teatralización del caso hipotético donde cada parte tendrá 10 minutos para exponer sus fundamentos, 5 minutos para replica, como así también el tribunal tendrá 5 minutos para preguntar a las partes, y luego de un receso, dará su veredicto sobre el caso.

Palabras Claves: método de casos - recursos - internet - Derecho del Trabajo.

Introducción:

El presente trabajo tiene por finalidad presentar una propuesta de enseñanza basada en el método de casos utilizando para ello dos recursos de base tecnológica: el “foro” del portal académico que se encuentra en la página web de la Facultad y la creación de un canal de “YouTube” (teniendo como base el método “Khan” a través del cual se enseña todo tipo de materias en dicho portal). El mismo se encuadra en el marco del trabajo realizado en la comisión “Extinción del Contrato de Trabajo y Reparación” (cátedra Goldín-Castagnino) perteneciente al Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, de la UBA, y como reflexión de haber cursado el Módulo II, Didáctica General, del Centro para el Desarrollo Docente.

En el trabajo se hará una recorrida sobre los puntos necesarios para trabajar el método del caso, en una temática particular del campo del Derecho del Trabajo, adaptando para ello el método

de transmisión significativa y teniendo como recurso principal la utilización de “internet” para favorecer el proceso de apropiación de los aprendizajes de los estudiantes.

Primer paso: Adaptación del método del caso al método de transmisión significativa y teniendo como recurso principal la utilización de “internet”.

Hay que partir de la base de que el método de casos se utilizará específicamente para que los alumnos –en base al caso hipotético que se les entregue, y que implica que asuman el rol de Actor, Demandado y/o Jueces- puedan trabajar y estudiar (durante aproximadamente un mes) sobre la temática escogida.

Dice la profesora Edith Litwin que “el caso es una herramienta o un instrumento para la enseñanza de un tema. La forma que adopta es una narración, esto es, un relato en el que se cuenta una historia, se describe cómo aconteció un suceso. Al elegir un caso para el tratamiento de un tema en una disciplina o área de conocimiento se involucran cuestiones de otras disciplinas o áreas, en tanto los problemas o los hechos de la realidad difícilmente se puedan circunscribir a una sola. Por lo tanto, los casos son esencialmente interdisciplinarios (...)”⁴, y en ese sentido –este ser interdisciplinario- es que tomamos el método de casos para aplicarlo a la materia “Extinción de la relación del contrato de trabajo” del Departamento de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social de la UBA⁵ y hacer allí un simulacro de juicio.

La experiencia frente a cursos y el haber trabajado con este método es lo que nos permite evaluar la posibilidad de modificar el mismo, tratando de que esta modificación redunde en un mayor beneficio de los estudiantes a la hora de comprender e interiorizar los temas que se quieren trabajar con el método. Por tal motivo es que se propone la incorporación de otro método y una herramienta didáctica para propiciar este cambio, a saber: el método de transmisión significativa e internet.

Según palabras de la profesora María Cristina Davini “(...) el aprendizaje significativo solo es posible cuando los alumnos relacionan, en forma consciente y activa, las nuevas informaciones con sus conocimientos y experiencias previos, y comprenden (reconstruyen) el significado del nuevo conocimiento (...)”⁶; atento que los alumnos que cursan la materia de Extinción ya son alumnos que han cursado –por lo menos- la mitad de la carrera⁷, ya estamos en presencia de estudiantes a los que este método les permitiría sacar a relucir los conocimientos que arrastran de años anteriores.

Para llevar a cabo este entrecruzamiento entre el método de casos y el de transmisión significativa, es que se propugna la utilización de la herramienta internet, teniendo como base un dato que la misma profesora Davini pone de resalto en el texto anteriormente citado: uno de los tres pilares sobre los que se basa la transmisión significativa es la significación social⁸; se busca en tal sentido que, mediante la utilización de internet y fuera del aula, los estudiantes logren tener accesos a diferentes conocimientos y técnicas que le permitirán llevar adelante el simulacro de juicio.

⁴ Litwin, Edith. “EL OFICIO DE ENSEÑAR. Condiciones y Contextos”. Primera Edición. Junio de 2008. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós. Página 95.

⁵ Conforme se ha desarrollado en el párrafo anterior y sobre el cual nos explayaremos más acabadamente en los puntos siguientes.

⁶ Davini, María Cristina. “LA FORMACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE”. Primera Edición. 2014. Buenos Aires, Argentina. Ed. Paidós. Página 53.

⁷ También es importante destacar que –aun cuando cualquier alumno puede inscribirse a la misma- la mayoría de nuestro alumnado son estudiantes que eligen la orientación en Derecho del Trabajo y la Seguridad Social.

⁸ Los otros dos son la lógica y la psicológica.

La herramienta internet será utilizada de dos maneras: por un lado el “foro” que está activo en la página de la Facultad de Derecho de la UBA (ubicado dentro del portal académico), y la creación de un canal de YouTube. En el “foro” se subirán textos, jurisprudencia y se resolverán preguntas que cada grupo realice con relación a la temática. Con relación a la creación del canal de YouTube, la idea es seguir el método “Khan”⁹, por lo que se subirán a dicho canal videos e instructivos que le permitirán a los alumnos visualizar cómo se tendrán que desenvolver a la hora de llevar a cabo la simulación (tanto con relación a la forma de expresarse -oratoria-, como con clases de la temática objeto del simulacro).

Del dicho al hecho: ¿cómo desarrollaremos esta idea?

La propuesta es llevar a la práctica lo que hemos venido expresando en los puntos anteriores. En ese sentido la idea de fondo que invade todo este proyecto deberá ser implementada en varias secuencias de trabajo.

En primer término se entregará a los alumnos el caso hipotético que servirá como base del trabajo¹⁰, el cual se encontrará tanto en formato papel como en formato digital (explicación en el canal de YouTube); acto seguido se dividirá al curso en tres grupos, los que a partir de allí deberán comenzar a trabajar con relación a la función asignada (tribunal, parte actora y parte demandada).

Se dispondrá el tiempo de tres semanas para que cada grupo pueda sumergirse en su función e interiorizarse en su posición, disponiendo para ello del “foro” (portal académico) donde se subirán consignas orientativas; en cuarto lugar, junto a cada consigna que se suba en el portal, se brindará a los alumnos material en formato electrónico para su lectura y trabajo (doctrina, jurisprudencia, textos internacionales).

En quinto término, y también semanalmente, se subirán los tutoriales anteriormente señalados al canal de YouTube como así también se resolverán en el foro las dudas que los alumnos hagan llegar mediante el portal.

Finalmente, se terminará el trabajo encomendado mediante la teatralización del caso hipotético donde cada parte tendrá 10 minutos para exponer sus fundamentos, 5 minutos para replica, como así también el tribunal tendrá 5 minutos para preguntar a las partes, y luego de un receso, dará su veredicto sobre el caso.

Es importante señalar que durante todo el tiempo de trabajo previo al simulacro se buscará lograr que el alumno (cada grupo) no sólo busque los argumentos que le permitan sostener su postura a la hora de defender a su cliente (tanto la parte actora como la parte demandada) sino que también conozca las diferentes posturas doctrinales y jurisprudenciales para tener argumentos sobre cada uno de los puntos que traiga el otro grupo a la mesa de debate. Asimismo, los alumnos que compongan el Tribunal tendrán que evaluar previamente todas las posturas, investigar, consultar para que cuando les corresponda dar el veredicto sobre el caso, tenga los argumentos suficientes para que la sentencia sea válida jurídicamente.

⁹ En el sitio web de la Academia Khan (<https://es.khanacademy.org/>) se puede encontrar una breve explicación de su nacimiento y su finalidad: “Lo que empezó como la asesoría de un solo hombre a sus sobrinos, se ha convertido en una organización de 80 personas. Somos un equipo diverso que se ha juntado para trabajar en una misión audaz: proporcionar una educación de clase mundial gratuita para todos, en cualquier lugar (...)”. Para conocer más se puede visitar la página web antes señalado y también su canal de YouTube “KhanAcademyEspañol”.

¹⁰ El mismo versará sobre alguna manera de extinción de la relación de trabajo, atento el curso en el que se imparte el mismo.

Buscando un cambio en la enseñanza del Derecho en la UBA

Si bien el simulacro en el que se basa el presente trabajo no corresponde acabadamente a lo que sucede en la realidad¹¹, la idea que subyace al mismo es lograr que los alumnos no solo interioricen una temática del Derecho del Trabajo sino que experimenten la situación de llevar delante de manera práctica un caso laboral como así también que puedan finalizar hablando -literalmente- sobre lo investigado, ya que no deja de ser una cuenta pendiente en la enseñanza de esta facultad la expresión y oralidad de lo estudiado.

Quizás desde que comenzaron a leer este ensayo se preguntaron ¿Por qué incorporar la herramienta internet a un simulacro de juicio en la Facultad de Derecho de la UBA? Podemos encontrar diferentes respuestas, algunas de las cuales se desarrollarán a continuación.

Con el entrecruzamiento del método del caso con el método de transmisión significativa se buscará acercarnos como docentes a los nuevos tiempos que corren para el estudio del Derecho y no trabajar en el sentido inverso (como se ha venido haciendo por años), esto es, que el alumno se adapte a cómo la comisión quiere enseñar la materia; de esta forma se permite que los alumnos conozcan de una manera distinta el derecho pero también que sean ellos los que nos ayuden a seguir mejorando este método y sus herramientas.

Con el simulacro de juicio para los estudiantes avanzados de la carrera de Derecho de la UBA, la comisión se propone traerles una porción de la realidad que tendrán por delante a la hora de desempeñarse en cualquier ámbito de la profesión, y al utilizar el método del caso lo que se intenta también es captar la atención del alumno de una manera lúdica. En tal sentido dice Santiago Siri que “Los mejores sistemas son aquellos que proponen una esencia lúdica cuando al momento de interactuar se genera el conocimiento o habilidad nueva. Aprendiendo sin ser necesariamente forzados a aprender (...)”¹². Asimismo comenta que “Raph Koster, reconocido *game designer* contemporáneo, sostiene que los videojuegos son el medio fundamental para que adquiramos las capacidades de supervivencia necesarias en un mundo contemporáneo que ante todo exige a nuestras mentes (y no el mundo paleolítico que exigía ante todo nuestro cuerpo) (...)”¹³.

La evolución que se busca con la incorporación de un trabajo previo de investigación conjugado con el “foro” y el Canal de YouTube es estimular el pensamiento de los alumnos, brindarles la posibilidad de acceso a diferentes conocimientos a través de una herramienta con la que -casi todos ellos- han nacido y manejan de una manera aceptable. Se trata de una manera nueva de adaptar el conocimiento a los tiempos que corren, de intentar transmitir ese conocimiento a los alumnos de una manera que le sea más amena a su forma de estudiar y descubrir la carrera; no apuntamos a que el alumno venga y repita lo que se ha dicho en clase mediante la utilización de la -clásica y muy conocida- clase magistral del profesor, al contrario, buscamos que sean ellos quienes apoyados en nuestros conocimientos puedan desarrollar nuevas hipótesis de trabajo, nuevos conceptos, en definitiva aprehender lo dado y superarlo.

Tengo para mí que los docentes de nuestra querida Facultad tenemos que ir entendiendo que “(...) correr, matar y comer ya no son capacidades indispensables en el mundo moderno, sino que en el complejo entorno socio-económico en el que vivimos cada vez es más importante desarrollar el pensamiento estratégico: estimular el neocórtex, donde se conectan en red las millones de neuronas que despiertan a nuestra mente (...)”¹⁴.

¹¹ No se respeta acabadamente el sistema actual de la Justicia del Trabajo (tanto en CABA como en la Provincia de Buenos Aires) porque la misma no posee audiencia oral a la hora de sentenciar sobre un caso; en tal sentido la comisión ha buscado la posibilidad de mezclar el sistema laboral con el sistema penal (el que en este punto es puramente oral).

¹² Siri, Santiago, “HACKTIVISMO. La red y su alcance para revolucionar el poder”. Primera edición. Junio de 2015. Buenos Aires, Argentina. Ed. Sudamericana. Página 176.

¹³ Siri, Santiago. Ob. Cit. Página 178.

¹⁴ Siri, Santiago. Ob. Cit. Página 178.

EL AULA A LAS INSTITUCIONES: LA EXPERIENCIA EN LA DEFENSORÍA DEL PUEBLO DE LA NACIÓN

María Soledad MANIN
Abogada (UBA). Traductora Pública de inglés (UBA)
Docente autorizada por el Centro de Desarrollo y Formación Docente (Facultad de Derecho, UBA)
Ayudante de segunda en Elementos de Derecho Administrativo, cátedra del Dr. Balbín, Facultad de Derecho, UBA.
Webmaster de dicha cátedra en el Portal Académico.
Ciudad de Buenos Aires, Argentina.

Alejandro NATÓ
Abogado (UBA)
Máster en Gestión de Proyectos y Cooperación Internacional, Instituto Europeo Campus Stellae
Máster en Resolución de Conflictos y Mediación, Universidad de León, España.
Director Académico del Instituto Latinoamericano del Ombudsman (ILO)
Profesor Titular de Principios Generales de Derecho Latinoamericano. Ciclo Básico Común. UBA

La intención con este trabajo es transmitir cómo se está desarrollando la experiencia de trasladar el aula de diferentes materias pertenecientes a la carrera de Abogacía a las oficinas de la Defensoría del Pueblo de la Nación para que distintos grupos de estudiantes puedan conocer la Institución “desde adentro”. Frente a las críticas de la comunidad académica y extra-académica —que someramente repasamos— vinculadas al desfasaje entre los contenidos netamente teóricos de la carrera y las habilidades que deben desarrollar los estudiantes en función de su futuro perfil profesional, esta actividad se plantea como una estrategia que permite conectar ambos mundos. Entre los objetivos específicos de la actividad se encuentra difundir la misión de este organismo constitucional, así como lograr un acercamiento de los estudiantes hacia el trabajo cotidiano de quienes desarrollamos funciones y tareas en el organismo. Esta primera etapa se brinda como actividad complementaria de formación en el marco de asignaturas en cuyos programas incluyen a la Defensoría del Pueblo como objeto de estudio. Se ha tenido en cuenta al marco teórico de la asignatura en cuestión y, para ello, se han efectuado los ajustes necesarios en los contenidos para cada sesión. En este contexto, los estudiantes han podido compartir una jornada con los funcionarios y empleados de la institución con diferentes temas de derechos humanos, derechos del consumidor y servicios públicos. Desde un enfoque participativo y dialógico, se generó una instancia con la inmediatez suficiente para dotar al espacio de un carácter cercano de debate e intercambio de ideas. Los contenidos de la actividad parten de un marco teórico acerca de la figura del Defensor del Pueblo (competencia, alcance y funciones), para luego abocarse a aspectos procedimentales acerca de la tramitación de los reclamos, análisis de diferentes estrategias por medio de las cuales se abordan las temáticas y estudio de casos concretos. Este trabajo analiza también las peculiaridades de la dinámica de cada uno de los grupos de estudiantes que realizó la actividad, en función de la inserción de las respectivas asignaturas en el plan de estudios. Por su parte, los autores del trabajo han vivido la experiencia en su doble rol de docentes de la UBA y profesionales de la Defensoría, por lo que el intercambio con los estudiantes adquirió una perspectiva muy enriquecedora en ambos sentidos y, a su vez, ofició de motor para que varios funcionarios de distintas áreas del organismo pudieran exponer sus experiencias con la necesaria preparación didáctica y pedagógica.

Palabras Clave: Defensoría del Pueblo, educación, derechos humanos, participación, protagonismo, operatividad de derechos, innovación

1. La preeminencia del enfoque teórico por sobre el práctico en la carrera de Abogacía. Críticas que se plantean.

La modalidad de enseñanza es la forma en que el docente piensa cumplir con sus propios objetivos y, para ello, escogerá las herramientas pedagógicas que considere más adecuadas en función del contexto, del grupo a quién se dirige, de los medios con los que cuenta, del lugar donde se desarrolla la clase, del tiempo previsto y de la formación previa de los estudiantes.

En la carrera de Abogacía existe un amplio predominio de la clase expositiva o “magistral”. Algunos de los fundamentos que se podrían mencionar para escoger este método se vinculan con la necesidad de desarrollar muchos contenidos en poco tiempo, atento la escasa cantidad de horas de cursada de la carrera.

En igual sentido, esta modalidad resulta económica y no requiere de material de apoyo que, en muchos casos resulta complicado obtener (tal como cañones, reproductores de material filmográfico, material impreso, etc.)

A su vez, resulta adecuada para abordar una clase frente a grupos numerosos, frecuentes en la carrera, más aún en las materias iniciales y en el mismo Ciclo Básico Común.

La cultura de la clase magistral requiere un definitivo replanteo, en especial por la necesidad de los propios alumnos de contar con instrumentos de acción prácticos donde se materialice la operatividad del derecho. Asimismo, desde la doctrina se plantean numerosas críticas a este método. Entre otras cuestiones, se plantea que el profesor se ocupa casi en forma exclusiva de organizar los materiales de acuerdo con la lógica de la disciplina, y de presentarlos por medio de una exposición, predominantemente abstracta, de datos, métodos y conceptos y en ciertas ocasiones de la lectura parafraseada de libros de texto y apuntes. Estos contenidos deben ser incorporados mediante un sobreaprendizaje que se materializa en el repaso verbal y la repetición para reproducirlos de modo literal, o al menos respetando fielmente la estructura propuesta. Por lo tanto, el acento de la enseñanza está fuera del estudiante (Campari, 2005). En este sentido, la clase magistral —en su versión clásica— no es suficiente para que se produzca el conocimiento significativo. Ello requiere que los estudiantes adquieran un rol protagónico en el proceso de aprendizaje, por lo que la construcción del conocimiento debe ser un p desarrollo dinámico y participativo.

El recurso a la clase meramente expositiva trae además otros inconvenientes, ya que la transmisión de conocimientos abstractos no es la herramienta más adecuada para el acercamiento de los estudiantes a la tarea profesional que deberán realizar una vez egresados. En el acápite siguiente desarrollaremos esta problemática.

2. El alejamiento de los estudiantes de la realidad profesional. La disociación de los contenidos de las materias del perfil o perfiles profesionales del egresado.

El alumno está en la universidad en un espacio específico y en el mundo laboral en otro; dichos espacios son absolutamente diferentes desde el punto de vista de qué se requiere para tener éxito en cada uno de ellos. Esto conlleva una serie de efectos perversos (es decir, efectos no queridos) de la formación universitaria en relación con las prácticas profesionales de los egresados.

La formación de los estudiantes en el aprendizaje de teorías, desgajadas de cualquier uso social, es funcional al espíritu intrauniversitario: la calidad explicativa aparece como un criterio de aceptabilidad de los recursos y prácticas, sin que medie la necesidad incómoda de ponerla en relación de problemas sociales urgentes, con investigaciones de campo, o con usos que vayan más allá de la lectura y análisis de textos (sin que neguemos el valor de los mismos; el “ir a la realidad” sin pasar por la lectura sistemática vacía a la acción de contenidos).

Al momento de la inserción en el mundo profesional, los egresados se encuentran con grandes escollos a superar. Entre ellos, la realidad de enfrentarse, en muchos casos por primera vez, con la tarea de abordar la elaboración de un escrito judicial, pensar una estrategia para encarar un conflicto o realizar determinadas gestiones administrativas o judiciales, donde los tiempos de los procesos marcados por la práctica judicial y lógicas propias del sistema (criterios propios de

cada unidad judicial) se contrastan fuertemente con el aprendizaje adquirido en los claustros académicos

Ello nos conduce a repensar el programa de estudios en función de propiciar un acercamiento de los estudiantes a la realidad profesional que luego deberán enfrentar. El poder tener un acercamiento con la operatividad práctica en un organismo de protección, garantías, tutelas y ejercicio de derechos (como es el caso de la Defensoría del Pueblo) posibilita cobrar confianza, conocimiento y amplía el menú de opciones para el ejercicio profesional.

Las críticas habituales de algunos estudiantes apuntan a que la enseñanza del derecho parte de la premisa de que “es posible aprender algo sin verlo o saber cómo es eso de lo que se está hablando y para peor, [que es] necesario esperar las últimas materias de la carrera e incluso recibirse para entrar en la “selva” y recién allí ver aquello de lo que se hablaba en [...] la Facultad” (Marino, 2009)

Se trata entonces de pensar en estrategias que permitan franquear esa brecha existente entre el abordaje del Derecho como objeto de estudio, a través de la aplicación de los métodos de la ciencia, y el perfil o perfiles de egresados que en pocos años se insertarán en el mercado laboral.

3. Dificultades que enfrentan los docentes de elaborar herramientas alternativas de formación.

Sin perjuicio de que muchos docentes pueden advertir las problemáticas a las que hicimos referencia y otras, muchas veces carecen de las herramientas necesarias para poder combatirlas. Follari (2010) menciona alguna de las causas de dicha carencia, que repasaremos seguidamente:

En primer lugar, el aislamiento de cada docente dentro de las jerárquicas y rígidas estructuras de las cátedras y la competencia que se produce para acceder a los cargos redonda en perjuicio del abordaje real del plan de estudios.

Tal como se plantean las cosas, los docentes pueden desconocer el plan de estudios y los perfiles profesionales de los egresados ya que dan cuenta únicamente de sus propios cursos. De igual manera, las hostilidades que genera la competencia entre pares cercena la posibilidad de realizar un abordaje consensuado y coherente de dicho plan.

Finalmente, el hecho de que los docentes sólo atienden estudiantes y que, por tal motivo, no necesiten hacerse cargo de los egresados y de su inserción laboral.

De tal manera, es claro que lo que permite a los docentes e investigadores reproducirse como tales, e incluso escalar en sus carreras poco o nada tiene que ver con las posibilidades laborales de los egresados. Éstos están inmersos en la lucha del campo académico y los egresados corresponden a otros campos; los profesionales. Estos no inciden en las prácticas de los universitarios y no llevan puntaje a sus evaluaciones docentes. En algunos casos, siquiera son valorados por los estudiantes en función de su posible futuro empleo, ya que se perciben a sí mismo más como “alumnos presentes cumpliendo con sus obligaciones” (que en muchos casos responden a mandatos sociales o familiares) que como “futuros profesionales” que deben formarse para tener la idoneidad necesaria para ejercer.

3. Herramientas para la innovación a partir del contacto de los estudiantes con la realidad profesional y social. La participación en la construcción de prácticas de enseñanza.

Partiremos del concepto de innovación (Lucarelli, 2004) singularizado en dos notas esenciales: la ruptura con el estilo didáctico habitual que a la innovación de otras modificaciones que se dan en el aula universitaria, y el protagonismo que identifica a los procesos de gestación y desarrollo de la práctica nueva.

Ello implica que las innovaciones son producciones originales en su contexto de realización, gestadas y llevadas a cabo por un sujeto o por un grupo a lo largo de todo el proceso. Son protagónicas en el sentido de que sus creadores, al igual que en el teatro griego, son los personajes principales de la acción y toman parte en los momentos significativos de la misma.

Así entendida, la innovación como práctica protagónica, como acción de participación real, se contrapone a las consideradas “innovaciones” desde una perspectiva tecnicista. En estas, la programación, el diseño, y decisiones consecuentes quedan en manos de actores externos al ámbito donde se desarrolla la práctica. A los docentes y sujetos cercanos a la acción del aula se les reservan actividades de implementación de proyectos que le son ajenos, a un contexto de participación más aparente que real.

Lucarelli señala algunas estrategias que permiten la innovación como práctica protagónica. Entre ellas, la organización de redes de docentes innovadores en las que se generen procesos reflexivos sobre las prácticas habituales de enseñanza; este análisis de la propia historia facilita la percepción de la necesidad de innovar y la elaboración de estrategias posibles en cada situación.

En este contexto se inserta la propuesta innovativa que a continuación expondremos.

4. El programa “La Defensoría en la Educación” y su “Taller de Derechos y Garantías” como herramienta pedagógica que permite trasladar el aula a las oficinas de la Defensoría del Pueblo.

A partir de las experiencias de enseñanza de los autores de esta ponencia con alumnos de “Principios Generales del Derecho Latinoamericano” (perteneciente al Ciclo Básico Común) y de las materias “Elementos de Derecho Administrativo” (perteneciente al CPC) y de “Protección Constitucional de Consumidores y Usuarios” (perteneciente al CPO), y en su rol de integrantes de una Institución de tutela, protección y garantías de Derechos Humanos como es la Defensoría del Pueblo de la Nación, se promovió una instancia de reflexión a partir de la cual surgió el proyecto.

La actividad que desarrollamos se vincula con tres grandes ejes: el acercamiento de los futuros profesionales al trabajo que se desarrolla en las instituciones de Derechos Humanos, la toma de conciencia acerca de la función social de estas instituciones y la aproximación a las problemáticas sociales a partir de las cuales se trabaja en la Institución, con diferentes herramientas.

A su vez, promueve la participación activa alrededor de temas que son de interés general y que forman parte de la competencia de este organismo constitucional (art. 86 CN), como ser: trata y tráfico de personas, cuestiones socio-ambientales, de género, pueblos originarios, defensa de usuarios y consumidores, derechos de las personas con discapacidad, derecho a la salud y discriminación en general, entre otros temas atinentes a los derechos humanos.

En todos estos encuentros semanales de aproximadamente 3 horas (con un corte intermedio) participan cuatro funcionarios de distintas áreas con profunda experiencia en la temática y perfil docente que cumplen el rol de “motivar enseñando” con casos concretos donde la defensoría ha

tenido intervención. Además, se procura mantener un canal abierto con la Defensoría para posicionar temas y propiciar nuevas vías de acción.

En cada presentación se tiene sumo cuidado en promover y permitir las reflexiones y preguntas por parte de los alumnos. Los temas son distintos en cada encuentro y se proponen a partir de la procedencia de los alumnos. A su vez, se entregan certificados de asistencia.

A partir de esta experiencia, el programa se encuentra en etapa de extensión a diferentes Universidades públicas y privadas; a modo de ejemplo, el Instituto Universitario de la Policía Federal, así como se prevé brindar encuentros en diferentes establecimientos tales como el Colegio Universitario Carlos Pellegrini y otros establecimientos escolares secundarios.

Reflexiones Finales

A partir de los cambios profundos en materia social, política, cultural y económica se impone de nuevos desafíos que interpelan a los sistemas democráticos. Uno de ellos, a nuestro entender, es dotar a los ciudadanos en general de recursos de mayor poder en materia de conocimiento del derecho.

En el campo de la educación del derecho -en especial- esto se materializa dando herramientas de visión y de acción para que los futuros profesionales no solo conozcan la práctica, sino que sepan dónde y cómo hacer operativos los derechos fundamentales de las personas.

La familiarización que el Programa “La Defensoría en la Educación” instaura en función del vínculo relacional (del organismo constitucional de control, protección y garantías de los derechos humanos) con los alumnos posibilita una potencialidad de nutrir toda su carrera con conocimiento de la existencia de mecanismos de tutela en instituciones por fuera del ámbito jurisdiccional. Esto amplía la cosmovisión y el menú de opciones tanto para pensar el derecho como para estar preparados con mayores recursos y seguridad para una salida laboral y el ejercicio profesional futuro.

BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, Rebeca y MORA, Silvia (2009), “Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer del aula”, 1º Edición, Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2009.

CAMPARI, Susana (2005), “Enseñar derecho pensando en el profesional del Siglo XXI”, Revista Academia Número 5, Buenos Aires, 2005.

FOLLARI, Roberto Agustín (2010), “El currículum y la doble lógica de inserción (lo universitario y las prácticas profesionales)”, en Revista Iberoamericana de educación Superior (RIES), México, IISUE-UNAM/Universia, Vol. 1, núm. 2, <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/51/curriculum> [Consulta: 21 de marzo de 2014]

LUCARELLI, Elisa (2004) “Las innovaciones en la enseñanza, ¿camino posibles hacia la transformación de la enseñanza en la Universidad de Buenos Aires?”, 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el aula Universitaria, Universidad Nacional del Sur, Bahía Blanca, 2004.

MARINO, Tomás (2009), ¿Se puede estudiar la trompeta sin escucharla o verla? Sí, claro: en la Facultad de Derecho, Revista Academia, Número 13, Buenos Aires, 2009.

CASE STUDY NO DIREITO: A METODOLOGÍA ATIVA APLICADA NA DISCIPLINA TEORIA GERAL DO DIREITO I DO CURSO DE DIREITO DO UNISAL, LORENA, SÃO PAULO, BRASIL.

Daisy Rafaela da Silva

Doutora em Direito. Mestre em Direito. Coordenadora do Núcleo de Direitos Humanos do UNISAL SP Brasil.
Professora e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Direito do UNISAL Lorena-SP. Brasil

Fernanda de Carvalho Lage

Mestre em Direito. Advogada. Professora do Curso de Direito do UNISAL Lorena-SP

Grasiele Augusta Ferreira Nascimento

Pós Doutora em Direitos Humanos pela Universidade de Coimbra- Portugal. Doutora em Direito PUC SP
Brasil. Coordenadora do Programa de Mestrado em Direito do UNISAL Lorena-SP

Introdução

O presente artigo trata da aplicação da Metodologia Ativa Case Study nas turmas de primeiro semestre do curso de Direito do Centro Universitário Salesiano de Lorena-SP, Brasil.

As metodologias ativas, são importantes instrumentos para o ensino aprendizagem que faz do acadêmico o protagonista na apreensão de conceitos e sua relação com a realidade. A partir do planejado e elaborado no plano de ensino da Disciplina Teoria Geral do Direito, cujo conteúdo trata da Epistemologia e Axiologia Jurídica, com ênfase no conceito de justiça, foram realizadas atividades a fim de que de forma ativa, interativa e construtiva os acadêmicos compreendessem a razão do Conceito de Justiça ser um conceito amplo e da dificuldade de se efetivar tal conceito nos casos concretos.

Palabras clave: Metodologia Ativa; Curso de Graduação em Direito; Case Study

Metodologias ativas: o UNISAL -Lorena na Vanguarda Brasileira

Em razão das novas práticas pedagógicas com a implantação do LMI (Laboratório de Metodologias Inovadoras) no Centro UNISAL de Lorena-SP. Professores e Professoras Mestres e Doutores participaram de diversos cursos para capacitação a fim de que aplicassem as metodologias ativas, dentre elas: Team Based Learning; Peer Instruction, Case Study dentre outras.

Assim, a professora da disciplina, Dra. Daisy Rafaela da Silva, adotou o Estudo de Caso (Case Study), utilizando material para leitura prévia pelos alunos, encaminhado pelo sistema Moodle, com base na doutrina dos juristas brasileiros Montoro, Reale e Rizzatto Nunes. Em aula previamente agendada para a discussão do tema “Justiça” os alunos em grupos de até 5 alunos ajudaram a construir o conceito e identificaram as dificuldades para se fechar o conceito e também problematizaram sobre situações reais que necessitam de resposta do Poder Judiciário.

Para tal, utilizaram, também, a leitura prévia da obra de Alexandra Szafir intitulada “Descasos” que trata das injustiças feitas no Judiciário Brasileiro.

Após esta etapa, passou-se para o ensino de pesquisa jurisprudencial e na tarefa para que busquem casos reais julgados que após a análise dos acórdãos revelam as injustiças.

Cada grupo, nomeando um orador, passa a expor o conceito formulado, para tanto utiliza-se uma aula, no laboratório de metodologias inovadoras, com sede no UNISAL-Lorena-SP.

Em outra aula previamente agendada os grupos apresentaram o resultado de pesquisa de julgados e farão a exposição oral do caso, para toda turma, do julgamento em primeira instância, das razões do recurso e da decisão do tribunal superior. Ato contínuo fazem exposição da análise dos aspectos da “Justiça” envolvendo o acórdão escolhido pelo Grupo. Com a

exposição de todos os grupos, em duas aulas, em razão da turma contar com 65 alunos, a professora da disciplina analisa e faz o fechamento da temática.

Conclusão

Com esta metodologia buscou-se formar o espírito crítico do acadêmico, construindo o conhecimento para que possa ter a formação pautada na ética e na filosofia salesiana.

Tal atividade foi exposta em agosto de 2014 ao Prof. Dr. Bennett Goldberg, da Universidade de Boston, em atividade realizada no Laboratório de Metodologias Inovadoras do UNISAL e foi elogiada em razão de ser uma metodologia num curso de humanidades que é ativa, interativa e construtiva.

Neste segundo semestre de 2015, será dada continuidade na disciplina Teoria Geral do Direito II, momento em que, trabalhando a Hermenêutica Jurídica, será possível novamente trabalhar com o estudo de caso (case study), para que se possa analisar casos reais em que ocorreram o suprimento de lacunas, no Direito.

Tem-se realizado esta metodologiaa ativa de forma mais efetiva nos últimos 2 anos, com apoio e suporte do Diretor de Operações do UNISAL Lorena-SP, Dr. Fábio Garcia dos Reis, pioneiro em trazer dos Estados Unidos para o Brasil, para a instituição que dirige, as metodologias inovadoras, tornando a instituição salesiana de Lorena-SP, referência no Brasil.

Referências

ANASTASIOU, Lea das Graças P.; PESSATE Leonir Alves (orgs). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5 ed. Joenville, SC:: UNIVILLE, 2005.

LABORATÓRIO DE METODOLOGIAS INOVADORAS (LMI). Unisal/Lorena. <<http://www.peerinstruction.com.br>>. Acesso em 08 de agosto de 2015.

MAZUR, Erik. Peer Instruction. **Teaching with new Technologies**, Centre for Teaching and Learning Service, Concordia University. Montreal, Quebec, Canadá. Disponível em: <<http://teaching.concordia.ca/resources/teaching-with-new-technologies/using-clickers/clicker-based-pedagogies-and--best-practice-tips/peer-instruction>>. Acesso em 06 de agosto de 2015.

MAZUR, Erik. **Twilight of the Lecture**. Harvard Magazine, Boston, Massachussets, 2012. Disponível em: <<http://harvardmagazine.com/2012/03/twilight-of-the-lecture>>. Acesso em 11 de julho de 2015.

EL ESPACIO Y EL HUMOR INTEGRANDO EL ACTO EDUCATIVO.

Susana Campari

*“Así el discípulo verá que lo que se le enseña no son utopías ni ideas platónicas,
sino cosas que, efectivamente nos rodean y
cuyo conocimiento tiene aplicación real a los usos de la vida.”*

(Comenio J.A .1998: p. 77)¹⁵

Los nuevos roles del docente y de la gestión educativa requieren cambiar el modelo formal de aula para crear nuevos espacios de inter aprendizajes entendiendo que una de las premisas es abordar la realidad de que en el acto educativo además de la cabeza utilizamos el cuerpo. Esta realidad nos obliga a crear nuevos espacios abiertos como recursos adicionales y complementarios en la ardua tarea de lograr aprendizajes significativos.

El humor y la complicidad son colaboradores que ayudan a comprometer e interpelar a los alumnos y por supuesto también a los docentes con el éxito de la tarea mutua. Hoy, la comprensión de textos académicos se desenvuelve en un contexto que extiende el concepto tradicional de la enseñanza incluyendo palabras, argumentos, análisis, imágenes, animaciones, sonidos, videos, juegos, en definitiva, la construcción de prácticas de enseñanza que apelan y se expresan en diferentes lenguajes (cinematográfico, radiofónico, periodístico, informático, fotográfico, narrativo, musical).

Analizando la problemática del espacio, la realidad docente nos muestra que estudiantes y profesores pasan cerca de ocho horas sentados en recintos cerrados. No es habitual que se contemple en las instituciones educativas considerar el espacio como parte fundamental o significativo del proceso de aprendizaje. En relación a esto, también entendemos con Iglesias (1996: 241¹⁶) que el ambiente no lo conforman solo los aspectos estructurales del aula, el tipo de pizarra, el mobiliario, o la iluminación “el ambiente existe en la medida en que los elementos que lo componen interactúan entre sí”, y en esto, las personas y las relaciones que puedan o no establecerse, las acciones y actuaciones que más o menos se permitan, limiten o favorezcan, etc. son lo realmente importantes.

Sin embargo, en este proceso de renovación que describimos y propiciamos, la influencia del ambiente educativo se convierte en un elemento de fuerte incidencia -positiva o negativa- en los individuos y en los grupos. No hace falta insistir en que es evidente que existen ambientes más creativos que otros por lo que, las dimensiones del aula, la ubicación y/o movilidad de los asientos, la intensidad de la iluminación, entre otros puntos puede colaborar o hacer fracasar nuestras mejores propuestas educativas.

Es muy difícil pensar en métodos participativos donde los cursantes se agrupen en trabajos o juegos compartidos cuando las características de las aulas no permiten siquiera movilizarse en sus espacios o cuando el exceso de alumnos dificulta la organización de los tiempos y el cumplimiento de los objetivos previstos.

¹⁵ COMENIO, JA. Didáctica Magna. Editorial Porrúa. México, 1998. En <http://www.pedrogoyena.edu.ar/> Obtenido en la red en julio de 2013.

¹⁶ IGLESIAS L. (1996) La organización de los espacios en la educación. En Zabalza, M.A. Calidad en la educación infantil. Madrid: Narcea. Pp. 235-286.

Seymour Papert, profesor del MIT y creador del lenguaje de programación LOGO, argumentó sobre el inmovilismo en el sistema educativo:

“Si tomásemos a un cirujano de 1890 y lo colocásemos en un quirófano actual, entraría en shock y no sabría ni por dónde empezar, dado el tremendo avance tecnológico que se ha producido en los quirófanos y en la medicina. Por el contrario, si tomamos un profesor de un colegio de enseñanza secundaria de la misma época y lo trasladamos a una escuela actual, podría tomar el ritmo de la clase en pocos minutos.”¹⁷

Es evidente que, si se opta por crear un entorno de estudio agradable, donde los alumnos se sientan partícipes y a gusto con un aula donde el espacio sea suficiente para permitirles movilidad e interacción, la aparición de la motivación en ellos será algo más fácil de lograr y asimismo, también será potenciador de la actividad y creatividad del docente.

Por otra parte, y adentrándonos en el tema de los contenidos, a los docentes se le plantean entre muchos nuevos desafíos, transmitir conocimientos superando la mera utilización de la memoria repetitiva y, al mismo tiempo, lograr que el alumno se desarrolle integralmente protagonizando un verdadero papel activo en las clases.

La sociedad evolucionó en los últimos años de manera vertiginosa, por lo que explicar los mismos contenidos y de la misma manera que hace varios años, seguramente nos llevará al fracaso¹⁸ y frustración. Una de las vías para lograr superar estos posibles fracasos es la utilización de métodos que pongan en marcha procesos creativos y propicien una enseñanza en la cual los alumnos se habitúen a resolver problemas vinculados con la vida real aplicando conocimientos, planteando alternativas, organizando ideas, etc., originándose así un aprendizaje agradable, interactivo y profundo.

En este sentido, actividades que promuevan el juego como disparador para fijar conocimientos, brindan una interesante posibilidad de intensificar el interés de los cursantes, los que integrándose en competencias por equipos pueden lograr una asociación entre juego y aprendizaje que les da la posibilidad de superar obstáculos y al docente de ir cumpliendo satisfactoriamente con sus objetivos.

En el juego se manifiesta una actitud activa y dinámica que permite generar un espacio de intercambio diferente promoviendo nuevas formas para explorar la realidad, facilita a los estudiantes descubrir nuevas facetas de su imaginación, pensar en opciones de resolución para un problema, desarrollar diferentes modos y estilos de pensamiento, y favorece el cambio de conducta individual que se enriquece y diversifica en el intercambio grupal.

Se pueden preparar distintos materiales: análisis de casos, crucigramas, acertijos y problemas de lógica, entre otros, que además de relacionarse con la teoría, ayudan a mantener la mente en ejercicio.

Del mismo modo que el cuerpo necesita ejercitarse para estar saludable, la mente lo necesita para estar en funcionamiento y comenzar a razonar, pensar y aplicar la lógica. Lo que aquí proponemos es que, a través del juego, se pueda lograr la construcción de aprendizajes significativos, incorporando habilidades específicas que estimulen el pensamiento crítico y la

¹⁷ Citado en <http://es.slideshare.net/Jeorgina/dimensin-ulica-del-aprendizaje>

¹⁸ Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N° XVI [ISSN: 1668-1673], XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2011 Año XII, Vol. 16, Agosto 2011, Buenos Aires, Argentina

creatividad para hacer predicciones, en definitiva proponer estrategias colaborativas que pongan énfasis en el trabajo, particularmente focalizando la tarea en el trabajo en equipo.

¿Cómo incorporar el humor y el juego en la tarea docente? A través de anécdotas personales, citas, historietas, cartas, relatos breves, listas e instructivos, analogías, definiciones, metáforas, observaciones y ocurrencias, pizarrones, letreros y afiches.

El desafío para los docentes es animarse a usar recursos humorísticos sin miedo al ridículo, aprender todo lo que sea posible sobre los alumnos, hablar el lenguaje de ellos y disfrutar del buen humor. Una técnica básica del humor es dirigirse al público con un vocabulario que le sea familiar y que provoque esa ruptura entre lo obvio, lo esperado y el desenlace sorpresivo y sorprendente de la situación humorística.

Como en todas las tareas docentes lo esencial es definir previamente los objetivos, ya que el juego en sí mismo no aporta nada, si no está apoyado por objetivos y trabajos que lo contengan y que le den un sentido significativo a la tarea.

En definitiva, introducir nuevas herramientas metodológicas nos plantea la necesidad de cambiar y flexibilizar nuestras actitudes y conductas. Por lo que eso implica, además de tener la voluntad y el convencimiento de hacerlo, que debemos repensar nuestra preparación para la clase, las actitudes a adoptar y los materiales a utilizar en la tarea e incluso gestionar el aula que permita de mejor manera cumplir con nuestros objetivos para que el escenario se convierta en colaborador y no en una amenaza al éxito esperado.

¿Cambia de esta manera el rol docente? Entendemos que la actividad docente se enriquece ya que deja de ser el mero transmisor de conocimientos para convertirse en articulador, mediador, integrador de grupos, asesor.

En un plano más general, la propuesta nos plantea alejarnos del aprendizaje como transferencia de contenidos exclusivamente centrado en resultados. En definitiva, un enfoque que no sólo privilegie lo cognitivo racionalista, sino que implícitamente incorpore la idea de que lo emotivo y corporal es clave para la motivación de todos, cursante y docentes.

Sintetizando, para crear una educación diferente propiciamos un aprendizaje que promueva:

1. Incorporar los afectos e integrar el humor y el juego.
2. Alargar los tiempos.
3. Diseñar nuevos espacios y usos del mobiliario.

Como decía muchas veces Alejandro Piscitelli “no pensamos con la cabeza, pensamos con el cuerpo”, proponemos dejar de vivir con lentes empañados a los que llegamos cuando año tras año se repiten las clases tal como se planificaron la primera vez. No podemos seguir utilizando como excusa a la incorporación de cambios en nuestra tarea docente las exigencias de un programa extenso como argumento que justifique nuestra falta de innovación.

Muchas veces no se trata de una falta de recursos -que también existe- sino una falta de interés por adentrarnos en el futuro utilizando estrategias creativas.

Bibliografía

- ARTAVIA, Jenny María. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación. Vol. 5, No. 2, pp. 1-19. Universidad de Costa Rica, San José, Costa Rica

- COMENIO, JA. (1998) Didáctica Magna. Editorial Porrúa. México, En <http://www.pedrogoyena.edu.ar/> Obtenido en la red en julio de 2013.
- IGLESIAS L. (1996) La organización de los espacios en la educación. En Zabalza, M.A. Calidad en la educación infantil. Madrid: Narcea. Pp. 235-286.
- SOLÍS, Juan García, Fernandez, Jesús Damián (2010) "El valor pedagógico del Humor en la Educación Social", El. Bilbao: DDB.
- Reflexión Académica en Diseño y Comunicación N°XVI [ISSN: 1668-1673], XIX Jornadas de Reflexión Académica en Diseño y Comunicación 2011 Año XII, Vol. 16, Agosto 2011, Buenos Aires, Argentina.
- <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2015/01/14/el-juego-un-mecanismo-natural-imprescindible-para-el-aprendizaje/>
- http://www.ted.com/talks/daphne_bavelier_your_brain_on_video_games
- Sesión 4 de la EED: "Habitar el aula: afectos, espacios y humor" (parte 1) <https://youtu.be/sLpuxVqxxG4>
- <http://www.educaterron.com/2014/04/razones-utilizar-humor-educacion.html>

EL JUEGO COMO VEHÍCULO DE APRENDIZAJE Y ELEMENTO MOTIVACIONAL EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA. LA PROPUESTA DENOMINADA TORNEO PUMAS.

Pablo A. Lazzatti

Abogado especialista en sindicatura concursal, profesor adjunto ordinario, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

"Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo". Benjamín Franklin

Si quieres estudiantes creativos ponle un toque lúdico a tu forma de enseñar, involúcralos y los resultados serán sorprendentes.

La propuesta del Torneo Pumas pretende tender un puente entre las actividades áulicas y extra áulicas aprovechando el juego para el aprendizaje y desarrollo de técnicas de resolución de casos prácticos y juego de roles. El mismo consiste en una competencia que se desarrolla durante el lapso que dura el curso.

Equipos predeterminados por el docente deberán quincenalmente, de manera no presencial, elaborar un proyecto de resolución del caso práctico planteado -vía web- como consigna. Las consignas quincenales versan sobre temáticas abordadas en las clases presenciales. Al premiarse no solo el resultado, sino también la creatividad y el formato de presentación, se estimula el trabajo grupal, el sentido de pertenencia y el compromiso con el equipo, a la vez que se exploran facetas que solo el juego permite, como la actuación y la representación de roles.

La modalidad lúdica debilita la presión de los estudiantes por sentirse examinados y disminuye el temor a equivocarse, constituyéndose en un motor de motivación permanente.

Palabras clave: Torneo Pumas, Learning games, Motivación, Enseñanza Lúdica, Gamification.

El pedagogo estadounidense Edgar Dale, famoso por su cono de aprendizaje, propuso en su libro Audio Visual Methods of Teaching (1946) un modelo sobre la efectividad de los métodos de

aprendizaje¹⁹. En muchas ocasiones, para entender y/o explicar la manera como aprendemos las personas nos resulta muy ilustrativo utilizar el cono de Edgar Dale, porque con un simple golpe de vista entendemos que, fundamentalmente, las personas aprendemos más las cosas que requieren de nuestra actividad e implicación directa, lo que llamamos “aprender haciendo” o “learning by doing”, es decir, aprendizaje activo.

LA PROPUESTA TORNEO PUMAS²⁰: DESCRIPCION, ANALISIS Y OBJETIVOS

HERRAMIENTAS DE COMUNICACION

Considero que el docente tiene, entre otras tareas, la misión de ser un “nutricionista de la motivación del alumno”. Para ello es válido que eche mano a todas las herramientas educativas: las que fueron inicialmente destinadas para tal fin y las que no habiendo sido creadas con finalidad pedagógica se pueden apropiar con ese propósito. Vivimos en una sociedad que está inmersa en el desarrollo tecnológico, donde el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) han cambiado nuestra forma de vida, impactando en muchas áreas del conocimiento²¹.

La innovación tecnológica en materia de TICs ha permitido la creación de nuevos entornos comunicativos y expresivos que abren la posibilidad de desarrollar nuevas experiencias formativas, expresivas y educativas, facilitando la realización de diferentes actividades no imaginables hasta hace poco tiempo²².

PRESENTACION ROMPEHIELO: BUSCANDO NOMBRE Y LOGO

Antiguamente, los barcos conocidos como rompehielos se usaban -precisamente- para romper el hielo en el mar o los ríos, abriendo camino para otros barcos más grandes²³. Para romper la frialdad del aula y empezar a conocernos, de antemano formamos grupos de estudiantes teniendo en cuenta el listado publicado en la página web de nuestra facultad que nos permite deducir algunas características de los educandos como edad, sexo, condición laboral y mejores promedios. Con estos datos elaboramos, lo más heterogéneamente posible, un power point con los integrantes de los equipos. Luego dejamos que el azar intervenga y esperamos que, en lo posible, los participantes no se conozcan de antes.

¹⁹Dicho modelo se representa a través de una pirámide o cono de experiencias en el que los pisos corresponden a diversos métodos de aprendizaje.

²⁰El nombre del torneo es honor al mítico seleccionado nacional de rugby, cuyas cualidades de compromiso, destreza y lucha son reconocidas en el mundo; los Pumas simbolizan la pasión amateur. Al respecto, un jugador y capitán emblema de todos los tiempos -Héctor Pochola Silva- sintetiza esta idea al sostener que hay dos condiciones fundamentales para ser Puma: ser buena persona y buen jugador. Para Silva, uno es Puma toda la vida.

²¹En el área educativa, las TIC´s han demostrado que pueden ser de gran sostén, tanto para los docentes como para los estudiantes. La implementación de la tecnología en la educación debe verse como una herramienta de apoyo; no viene a sustituir al docente, sino pretende ayudarlo para que el estudiante tenga más elementos (visuales y auditivos) para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin dudas, soy partícipe de la inclusión de las herramientas TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

²²El Torneo Pumas no podría desarrollarse en otro marco que no contemplase el uso de las herramientas TIC.

²³En el siglo XVII, la frase comenzó a utilizarse con el sentido figurado de "romper la atmósfera fría" en situaciones sociales incómodas, especialmente al conocer a un extraño.

UN NO A LA LIBERTAD DE AGRUPACIÓN POR LOS MISMOS PARTICIPANTES

Martín Tetaz²⁴ en su interesante y atrevido libro *Casual Mente*, enseña cómo la randomización hace que el azar juegue un papel importante en la ruptura de hábitos; cuenta en su libro *Psychonomics* que uno de los sesgos cognitivos más habituales es el de preferir el "status quo", ya que la mayor inclinación del cerebro por lo conocido tiene asidero en que no se puede evaluar de manera certera lo desconocido. Cuando los alumnos llegan a la primera clase les contamos que van a trabajar en equipos. No dejan de sorprenderse (y alguno de cuestionar también) cuando ven que los mismos ya fueron, a su criterio, aleatoriamente confeccionados por el cuerpo docente. Les explicamos que no es tan así, que los equipos fueron seleccionados siguiendo ciertos parámetros, pero que si no interviniese un poco el azar en el armado del grupo la previsibilidad que se junten entre conocidos sería altamente probable; con ello crecería la desigualdad entre equipos cuyos componentes ya se conocen y otros cuyos integrantes se desconocen totalmente o solo un par de ellos son conocidos, generándose de esta forma una diferencia negativa preliminar.

BUSCANDO NOMBRE Y LOGO

En la clase inicial, además del pacto académico (con la explicación de cuál va a ser la metodología propuesta y la forma de evaluación), los estudiantes se presentan y agrupan (siguiendo el orden del PPT realizado por el equipo docente), y les planteamos el primer juego consistente en la búsqueda de consenso en la elección de un nombre que los identifique, proponiendo como tarea a realizar en sus casas la confección de un logo representativo del nombre elegido, con la idea que esto inicie el proceso de afianzamiento en la pertenencia al equipo.

Ese primer contacto áulico de debate grupal sobre cómo van a llamarse comienza a forjar, lo que a la postre será, su identificación a lo largo del Torneo. Luego aparecen los primeros contactos extra áulicos para definir y confeccionar el logo. Una vez determinado el nombre y el logo se realiza su publicación en la red social facebook (creada al efecto) y a partir de allí los participantes buscan adhesiones de su hinchada (miembros de la comunidad social) a través de la obtención de un mayor número de Me Gusta. El logo más votado se premia con material de trabajo, consistente en artículos de interés para la materia, libros digitales, audiotextos y power point.

Al plantearse las consignas del torneo como participaciones cooperativas entre los miembros del equipo, las metas de los individuos están entrelazadas de tal modo que existe una correlación positiva (interdependencia positiva) entre sus éxitos. Por lo tanto, un integrante puede alcanzar su meta únicamente si los demás individuos con los que está vinculado pueden lograr las suyas²⁵.

Un sujeto que se comporte de manera cooperativa aumenta las posibilidades de éxito y será más probable que las personas con quienes está relacionado también logren los objetivos propuestos. Las conductas cooperativistas provocan la interacción inmediata entre los integrantes del

²⁴ Economista especializado en "Economía del Comportamiento".

²⁵ Para Luis Arturo Rábade, doctor en Dirección de Empresas, existe una diferencia clara entre grupos de trabajo y equipos. "Un equipo es un grupo de personas entre las que existe sinergia, es decir, que alcanzan objetivos mayores juntos que por separado. Sostiene Rábade que para que un equipo se transforme en un equipo de alto rendimiento tiene que haber un ambiente determinado. "Una motivación especial, unos objetivos compartidos y un compromiso común".

equipo, abriendo canales de comunicación que estimulan el afianzamiento de vínculos extra áulicos. El primer objetivo está cumplido. Una vez que los equipos ya tienen nombre, logo e hinchada (sus adherentes de la red social) se da puntapié al Torneo Pumas.

DESARROLLO DEL TORNEO

“Las personas que caminan los mismos senderos que otros caminaron, nunca dejan huellas”

Si bien salir de la estructura tradicional del dictado de clases magistrales no es nada sencillo, el cambio de paradigmas educativos -producto de saber que hoy trabajamos con estudiantes que son nativos digitales²⁶- nos exige un repensar al momento de diagramar la clase. Pero, ¿con qué trabas nos encontramos? Recuerden lo que referenciamos -al principio de este trabajo- sobre la tendencia a inclinarse por el “status quo” cuando no se puede evaluar de manera certera lo desconocido. Ahí, se enciende la primera alarma. Es que el padrón docente en su gran parte está compuesto por inmigrantes digitales.

En el diario Español El País, un artículo escrito por el profesor de Economía de la London School of Economics, Luis Garicano, dispara una provocadora pregunta ¿El fin de la clase magistral?²⁷

El artículo es reaccionario, pero la transformación no se hace de un día para otro; los cambios llevan tiempo, se hacen paulatinamente, pero estamos de acuerdo que es hora de comenzar a

²⁶Marc Prensky en su libro *Nativos e Inmigrantes* expresa que: “en la actualidad, nuestros hijos están siendo socializados de una manera muy diferente a la nuestra, sus padres”. Incluso “las diferencias entre los alumnos -Nativos Digitales- y sus profesores -Inmigrantes Digitales- son la causa de muchos de los problemas que afectan a la educación en nuestros días”. Marc Prensky especula con la posibilidad de considerar también la alta probabilidad de que el cerebro de los Nativos sea fisiológicamente distinto del de los Inmigrantes como consecuencia de los estímulos digitales que han recibido a lo largo de su crecimiento.

²⁷En su análisis expone crudamente una crítica al sistema de clases magistrales. El docente expresa: Nuestro sistema educativo, a pesar de las muchas reformas que hemos presenciado, continúa sin adaptarse a las necesidades de la economía del conocimiento y sin aprovechar las muchas oportunidades que las nuevas tecnologías le habilitan. En un mundo en el que Google nos permite inmediatamente conocer la respuesta a la pregunta más absurda o complicada, nuestro sistema continúa insistiendo en conseguir que los alumnos memoricen largas listas de datos que, usando esos teléfonos móviles que no salen de sus manos en ningún momento del día, cualquiera de ellos podría encontrar en segundos.

Es necesario que los profesores, tanto en las universidades como en las escuelas, reaccionemos a estos cambios y adaptemos nuestra forma de enseñar a ellas. Existen varias formas de alterar completamente la experiencia en la clase que, en mayor o menor medida, los profesores con iniciativa y ganas ya están aplicando. Todas ellas tienen en común el abandono casi completo de la ‘clase magistral’, en la que el profesor, desde lo alto de su podio, predica a los ignorantes estudiantes cuya obligación es callar y tomar sus abominables apuntes.

Este abandono de la clase magistral, que ya hubiera sido recomendable hace años, será ahora obligatorio porque las nuevas tecnologías permiten que los estudiantes tomen su “clase magistral” en su propio tiempo, y a su propia velocidad. Una buena lección magistral de álgebra, o de historia griega, se puede ver en vídeos profesionales y clases en línea, y tendrá dibujos, diagramas, mapas, fotos, pequeños test para asegurar el progreso, etc. El estudiante puede ver dos, tres o diez veces aquellas cosas que no entienda o puede buscar otros vídeos donde se explique mejor, y puede acelerar los pasajes aburridos, repetitivos o ya conocidos. De este modo, el tiempo en clase se puede usar para aplicar el conocimiento y recibir críticas del profesor, cosas que un estudiante por su cuenta no puede hacer. Los americanos llaman a este sistema *flip the classroom* o “darle la vuelta” a la clase: en vez de hacer problemas o ejercicios en casa y recibir la clase magistral en el aula, uno puede ver la clase magistral en casa y hacer en clase los ejercicios, prácticas, proyectos, etc. En otras clases, los estudiantes pueden leer un texto (preferentemente una fuente primaria, no un libro de texto) y discutir en clase bajo la dirección del profesor. http://economia.elpais.com/economia/2015/03/05/actualidad/1425575098_421184.html

cambiar. También somos conscientes que los docentes no podemos ser una isla y que el cambio tiene que ser acompañado institucionalmente.

El profesor Carlos Scolari²⁸ nos ilustra al respecto con ejemplos situacionales sobre diferentes estilos de ejercitar la docencia y sus resultados²⁹. La transmisión del conocimiento se encuentra en una etapa de transformación. El Dossier de trabajo para la Titulación de Sociología del Programa de Dinamización de la Universidad de Alicante (2006-2007) explica que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un proyecto, un propósito y un compromiso europeo relacionado con la armonización de los distintos sistemas universitarios. La decisión que aprueba la conveniencia de su configuración se toma en el marco de la declaración de Bolonia (1999). En el contexto del EEES el proceso de enseñar no se limita a transmitir conocimientos (modelo clásico), sino que se entiende como el proceso mediante el cual el profesor muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos -competencias de saber-; habilidades -competencias de hacer-; y hábitos -competencias de ser/estar-) a un alumno a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto. El profesor enseña a aprender al estudiante. Aprender es el proceso por el cual un alumno intenta captar y elaborar contenidos expuestos por el profesor o por cualquier otra fuente de información. En este contexto, el profesor deja de enseñar para pasar a guiar el aprendizaje de competencias que el estudiante, una vez egresado, desarrollará en su ámbito profesional. Este nuevo planteamiento docente sitúa al alumno como verdadero protagonista -motor- de su aprendizaje³⁰.

POR QUE ELEGIMOS JUEGOS

"Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo".

Albert Einstein

²⁸ Titular del departamento de Comunicación en la Universidad Popeu Fabra de Barcelona, especializado en la comunicación digital interactiva.

²⁹ **Situación educativa N. 1:** el profesor entra en el aula y se pone a hablar durante dos horas seguidas del tema del día. Para ilustrar su exposición proyecta unas transparencias mientras los alumnos, unos ochenta, toman nota minuciosamente de todo lo que dice. A excepción de la voz del profesor reina el silencio en el aula. Al final llega el turno de preguntas pero, después de dudar un rato, un par de alumnos no se animan a levantar la mano. Silencio final y despedida a cargo del profesor. Ya es hora de la pausa y no es cuestión de alargar demasiado la clase.

Situación educativa N. 2: un grupo de profesores alterna exposiciones, trabajos en clase y talleres interdisciplinarios en la enseñanza de una asignatura. Algunos días hay debates, otros días exponen los alumnos y, en alguna ocasión, los profesores también hacen una intervención no demasiado extensa de tipo magistral. No existen jerarquías internas entre los profesores: si bien uno es titular, otro adjunto, otros son ayudantes y algunos jefes de trabajos prácticos (inclusive hay un ayudante alumno), todos hacen todo: corregir, planificar, atender alumnos, evaluarlos, etc. Es lo que se llama una "cátedra horizontal". Ahora llegó la hora de las adivinanzas: Entonces formula una pregunta ¿Dónde y cuándo se desarrollaron las dos situaciones que acabo de contar? La pregunta encuentra respuesta en sus experiencias vividas. Explica que **La situación educativa N. 1** es la que encontró en las universidades italianas y españolas cuando se reintegró a la vida académica a finales de los 1990 e inicios del 2000, después de diez años de vida profesional en empresas del sector de la comunicación digital interactiva. A pesar de los grandes cambios que había vivido la sociedad europea la dinámica pedagógica de las universidades seguía anclada en la transmisión lineal del conocimiento que Paulo Freire había radicalmente criticado en los años 1960. Y aquí viene la sorpresa: **la situación educativa N. 2** era la que vivía de manera cotidiana en la Universidad Nacional de Rosario a mediados de los años 1980. Saquen sus propias conclusiones. <http://www.nci.tv/index.php/menuportalvoz/submenu-educarte/10810-universidad-y-crisis-iii-la-clase-magistral>

³⁰ <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12034/1/Programa%20DINAMIZACION,%20EEES%20y%20metodo%20log%C3%ADas%20docentes%20activas.pdf>

Una correcta implementación de estrategias de gamificación³¹ permite pasar de la mera conectividad al engagement³², logrando que los miembros de una comunidad, los trabajadores de una empresa, los estudiantes de una universidad, los habitantes de una ciudad - prácticamente cualquier colectivo o individuo- participen de manera dinámica y proactiva en acciones que generalmente requieren un esfuerzo de la voluntad.

El juego es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel o modalidad del ciclo educativo pero por lo general el docente lo utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas.

La relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, crear, resolver contingencias y llegar a ganar... para pasarlo bien, para avanzar y mejorar.

La actividad lúdica es atractiva y motivadora; capta la atención de los estudiantes hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación, provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje³³. Siempre el juego es la herramienta y nunca el fin, es el medio y nunca el resultado. El docente se plantea objetivos que conseguirá cumplir apropiándose del juego como camino.

La actividad lúdica debe servir para plantear de manera “amigable” un problema que deberá resolverse en un nivel de comprensión que implique ciertos grados de dificultad, para afianzar de manera atractiva los conceptos, procedimientos y actitudes contempladas en el programa de estudio y ofrecer un medio para trabajar en equipo de una manera agradable y satisfactoria.

ALGUNOS JUEGOS QUE SE DESARROLLAN EN EL MARCO DEL TORNEO

a) ÁULICOS.

1) Juego de elaboración y dramatización (puesta en escena) de contenidos:

Luego de una introducción teórica sobre la temática a tratar, el cuerpo docente proporciona una consigna; se trabaja durante el tiempo estipulado en la elaboración de la misma y luego se la representa³⁴. El objetivo buscado a través de la puesta en escena es que el estudiante pueda, a

³¹La Gamificación (gamification en el ámbito anglosajón) es el empleo de mecánicas de juego en entornos y aplicaciones no lúdicas con el fin de potenciar la motivación, la concentración, el esfuerzo, la fidelización y otros valores positivos comunes a todos los juegos. Se trata de una nueva y poderosa estrategia para motivar el aprendizaje.

³²Engagement es un término de moda que puede asimilarse perfectamente a compromiso o implicación.

³³Con el juego, los docentes dejamos de ser el centro de la clase, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza- aprendizaje.

³⁴Vayamos con un ejemplo concreto aplicado a nuestra materia. Los distintos equipos tienen 20 minutos para elaborar un pequeño y breve documento escrito estableciendo quienes son los sujetos intervinientes en la creación y circulación de una letra de cambio, luego pasaran por turnos a representar un rol e interactuar con los demás compañeros de equipo. La dificultad que deberán superar es que el reparto de roles será asignado al azar (los docentes tendrán sobre el escritorio boca abajo distintos carteles indicativos de los roles a cumplir: librador, girado, beneficiario, endosante, avalista) y los estudiantes

partir de la acción concreta que le tocó, aprender su rol de manera activa sin dejar de valorar el aprendizaje pasivo obtenido de la observación de los roles interpretados por el resto de compañeros.

2) Juegos de Repaso: La caja Puma del saber.

Este es un juego de preguntas y respuestas realizado en power point. Para su implementación se disponen previamente dos filas enfrentadas de cuatro asientos, donde se ubicarán los ocho representantes (por turno), uno por cada equipo, batiéndose de dos en dos a duelo. El mismo consistirá en responder una pregunta sencilla o de una complejidad menor³⁵. Quien primero responde correctamente gana, quien lo hace mal pierde automáticamente el duelo. Los cuatro equipos vencedores del duelo son los que accederán al panel de preguntas y respuestas³⁶. El primero de los cuatro equipos que contestó correctamente, da el puntapié inicial en el panel de preguntas y respuestas (estas son -en esta instancia- de mayor complejidad), para ello se elige una imagen de formato gif (que hace enlace a una pregunta) y tiene un tiempo estipulado automáticamente para contestarla. Al vencimiento del mismo aparece la respuesta. Si responde en tiempo y forma avanza un casillero y continúa respondiendo (elige otra imagen y se repite el procedimiento). Si responde mal se retira a su lugar y le toca el turno al siguiente equipo hasta que jueguen los cuatro. Finalizada la primera ronda, se repite el procedimiento con otros participantes hasta que hayan jugado todos. El equipo que complete la cantidad de cinco casilleros (respuestas correctas) gana el juego y obtiene un premio. El objetivo primordial de este juego es intentar que la totalidad de los cursantes (de manera activa cuando les toque su turno y pasiva en el turno de otros) realicen un ejercicio de autoevaluación.

Figura 1 Figura 2



B) JUEGOS ÁULICO O EXTRA ÁULICOS(a criterio del docente).

1-La cocina del autor³⁷.

escogerán a medida que vayan pasando a efectuar su representación. La disposición aleatoria del rol al momento de la puesta en escena, hace que todos los equipistas agudicen la atención al momento de elaborar por escrito que función cumple cada sujeto interviniente y no se apeguen al libreto de un solo rol si la decisión de la asignación de roles se deja a su libre albedrío.

³⁵Ej: ¿Quiénes pueden impugnar una solicitud de verificación de créditos en un concurso? o ¿Cuál es el presupuesto objetivo para la apertura del concurso preventivo? La idea es que la pregunta sea rápidamente respondida.

³⁶ El panel de preguntas y respuestas es una diapositiva de power point con distintos avatares (cada avatar es un enlace a una pregunta). Una vez que se clickea sobre la imagen (ver figura 1), la acción nos lleva directamente a la pregunta enlazada y en la misma aparece un contador de tiempo (ver figura 2), el que al finalizar hace caer la respuesta correcta.

³⁷Este juego puede jugarse en el aula o desde distintas plataformas (de un Blog/Facebook o Twitter - dependiendo de las herramientas a la que accede con más facilidad la mayoría del grupo-)

El juego consiste en mostrar distintas imágenes fotográficas de personajes reales o de ficción que encierran el nombre de un autor de la materia (a modo de ejemplo se muestran imágenes a y b), gana el equipo cuyos integrantes logren descifrarlo en primer lugar. Pueden utilizar de apoyo el programa de estudio que contiene la bibliografía orientativa para el conocimiento de la asignatura. Al finalizar, el docente puede realizar un breve comentario biográfico y destacar los temas de mayor relevancia escritos por el autor elegido.

El objetivo del juego es que los cursantes amplíen el conocimiento sobre la existencia de doctrinarios nacionales y extranjeros, y se familiaricen con sus textos.

Si el docente pretende que los estudiantes lleguen a horario (sin amenaza o sermón alguno), la implementación de un juego en los primeros cinco minutos de la clase tendrá resultados asombrosos y este juego -ideal para la ocasión-, suele ser una invitación a la llegada puntual.



JULIO CESAR RIVERA (FRANCESCO) MESSINEO

C) EXTRA AULICOS

1-Los Casos del Inspector Lupin

Este juego se desarrolla durante el plazo que dura la cursada y está basado en la resolución de una consigna quincenal. Dicha consigna consiste en un caso práctico creado por los docentes sobre hechos fictos o inspirados fallos judiciales. Los estudiantes deben resolverlo y enviar sus respuestas por e-mail en el plazo de una semana. Para el desarrollo del Torneo Pumas contamos con un blog creado al efecto, que oficia de soporte informático. En el blog, los días viernes a partir de las 20hs, con una regularidad quincenal, aparece la consigna en formato video, ppt o pdf.

Los integrantes de los distintos equipos (recuerden que estos están formados desde la primera clase) administran a su conveniencia el tiempo de ingreso al blog y tienen la libertad para trabajar en equipo o individualmente. Si deciden hacer el trabajo en equipo, optando por realizarlo con o sin reunión física siempre deberán acreditarlo; si se reúnen presencialmente se requerirá que adjunten fotos -tomadas con el celular- realizando el trabajo teniendo como prueba el fondo de pantalla con la consigna o la consigna impresa en papel; si trabajan desde su casa o ciber sin reunirse, a través de cualquier otro medio que muestre el aporte de cada uno en el análisis del caso, requiriéndose los archivos que prueben tal participación (captura de pantalla de grupo privado de facebook, google Drive, Redbooth, wikis, intercambio de e-mails, etc). También existe la posibilidad de trabajar individualmente, sumando puntos para el equipo. Esta chance permite que los integrantes, sin mediar interacción con otros, resuelvan solos los casos. Aquí, el puntaje obtenido individualmente se adicionará al resto de los entregados e integrará,

junto con los demás trabajos, la base que será dividida por la cantidad de integrantes del equipo, arrojando el puntaje final obtenido por el mismo³⁸.

PREMIOS O RECOMPENSAS.

Uno de nuestros lemas preferidos es: cumplir=ganar. La certeza que el esfuerzo realizado será premiado, mas allá de la nota, estimula al estudiante.

A la motivación intrínseca -placer que genera la competencia a través del juego- le agregamos una motivación extrínseca (recompensa) representada en premios.

La española Rosa Porras³⁹ sostiene que la neurobiología nos ha enseñado que ese impulso interior que conocemos como motivación, provoca la activación de las neuronas dopaminérgicas⁴⁰ del área límbica. Estas neuronas dopaminérgicas envían impulsos eléctricos a una parte del cerebro llamado “núcleo accumbens”, que es el responsable de crear el estado emocional que proyecta y anticipa la recompensa. El núcleo accumbens es una “interface” cuyo papel neurobiológico es integrar la motivación y la acción motora. Su función consiste en transmitir aquella información motivacional relevante que hace que se pongan en marcha las acciones motoras necesarias para lograr la satisfacción o recompensa proyectada⁴¹.

A medida que se desarrolla el torneo, los ganadores de los distintos juegos van acumulando una especie de moneda de cambio llamada “puntos productivos” (PP). Dicha “Puma coin” es canjeable por premios del catálogo⁴² de la tienda Puma. Los jugadores pueden consultar sus PP en todo momento ingresando a nuestro sitio web.

A modo de ejemplo un equipo junta 10 PP, se dirige a nuestro blog⁴³, consulta el catálogo disponible, elige el premio convenido con el resto de los jugadores y el capitán envía un e-mail con el detalle de la opción preferida. Luego del debido cotejo, se procede a la remisión del premio por correo electrónico, descontándose los puntos productivos utilizados.

EPILOGO

Empíricamente hemos podido comprobar que el juego genera apasionamiento, desinhibe al alumno, proporciona un entorno amigable de estudio y reflexión que permite fomentar el trabajo en equipo, la estrategia y coordinación de tareas, como así también la cooperación entre los participantes, a la vez que disminuye la presión que significa sentirse observado y evaluado. Lo mantiene motivado, creativo, mejorando su intervención y rendimiento en clase. Quizás la clave esté en que no olvidan que desde niños aprendieron jugando.

³⁸A modo de ejemplo el equipo X (de cuatro integrantes) decide trabajar individualmente. El participante A, por su intervención suma 4 puntos, B suma 6, C y D deciden trabajar juntos de manera presencial (envían foto) y suman 7 cada uno. El equipo X habrá sumado 24 puntos, lo que dividido por la cantidad de integrantes arroja como resultado 6 puntos para ese equipo.

³⁹ Técnico Superior en Marketing y Máster en Dirección de Empresas. Actualmente Directora de Exportaciones de www.longwines.com. Especialista en Neurociencias y Neuromarketing en www.universomotivia.com. Profesora de Neuromarketing en www.icecomunicación.com

⁴⁰ La dopamina es un neurotransmisor que actúa sobre la memoria, atención, y resolución de problemas. (fuente Wikipedia).

⁴¹ fuente <http://www.universomotivia.com/blog/neurobiologia-de-la-motivacion/>

⁴² <http://www.comisionlazzatti.com.ar/blog/wp-content/uploads/2013/03/CATALOGO-DE-PUNTOS-PRODUCTIVOS.pdf>

⁴³ <http://www.comisionlazzatti.com.ar/blog/> también puede visitarse nuestra página web <http://www.comisionlazzatti.com.ar/> y nuestro facebook <https://www.facebook.com/>

LA TRADUCCIÓN JURÍDICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: UNA EXPERIENCIA EN LA CÁTEDRA DE DERECHO CONSTITUCIONAL DEL DR. RAÚL GUSTAVO FERREYRA EN LA UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Francisco Manuel Balbín

Estudiante de Derecho en la Universidad de Buenos Aires, Argentina
Ayudante Alumno de Derecho Constitucional en la Cátedra del Dr. Raúl Gustavo Ferreyra de la UBA.

María Rosario Tejada

Estudiante de Derecho en la Universidad de Buenos Aires, Argentina
Ayudante Alumna de Derecho Constitucional en la Cátedra del Dr. Raúl Gustavo Ferreyra de la UBA.

Raúl Gustavo Ferreyra

Abogado, Doctor en Derecho
Jefe de Cátedra de Derecho Constitucional en la Universidad de Buenos Aires, Argentina

Fernanda de Carvalho Lage

Abogada, Maestra en Derecho
Profesora de grado y posgrado en Derecho en el Centro Universitario Salesiano de San Pablo
Lorena/São Paulo - Brasil

El presente trabajo consiste en un análisis sobre la importancia de las actividades de traducción en el ámbito jurídico-académico. La discusión girará en torno a una experiencia de traducción llevada a cabo por los alumnos de grado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires que suscriben este apartado.

Dicha labor fue realizada durante el primer semestre del 2015, en el ámbito de la cátedra de Derecho Constitucional de esta casa de altos estudios a cargo del Dr. Raúl Gustavo Ferreyra.

A su vez, cabe mencionar la amable autorización del profesor norteamericano Mark Tushnet para la traducción del texto de su autoría, así como la dirección del Dr. Raúl Gustavo Ferreyra y la insoslayable revisión del Traductor Público Mariano Vitetta.

La aplicación del método en cuestión se llevó a cabo en clases de Elementos de Derecho Constitucional, así como en las correspondientes del Posgrado en la materia. Esta iniciativa de tratar textos de variadas raíces lingüísticas, surgió del incentivo del catedrático tras el creciente interés del alumnado y la constante colaboración docente de otras nacionalidades. Desde la experiencia personal de los involucrados en la tarea de traducción, se ha obtenido como resultado la exposición de puntos de vista docentes y estudiantiles.

Se ha logrado advertir que la tarea de traducción es vital para entrar en contacto con las diferentes teorías en auge en todo el mundo, pues evita que el lenguaje se vuelva una barrera más que una herramienta de intercambio de ideas. Así las cosas, logramos comprender que muchos trabajos adquirieron la relevancia global de la que hoy gozan gracias a sus numerosas traducciones. Siguiendo un hilo conductor, es esa relevancia jurídica la que crea un ámbito de debate mundial, que lleva a la sana crítica y cuestionamientos e incluso al lento y silencioso surgimiento de innovadoras teorías.

En cuanto a los alumnos que participaron del desafío de la traducción, reconocen haber desarrollado sus habilidades lingüísticas, su capacidad de interpretación y comprensión así como también el desarrollo de tareas organizadas y colaboración grupal. Pero lo más novedoso y, porque no decir valioso, fue el descubrimiento de una nueva forma de aprendizaje y fijación de conocimientos.

Para concluir, vale señalar que la experiencia de la traducción en particular que motiva esta presentación, será concluida en el Seminario de Fundamentos Constitucionales del Estado, oportunidad en que los traductores y su director harán una presentación y un análisis del contenido del texto traducido.

PALABRAS CLAVE: Metodologías de enseñanza; traducción; Diversas formas de aprendizaje; derecho constitucional; Cátedra Dr. Raúl Gustavo Ferreyra.

El propósito del presente trabajo consiste en realizar un análisis sobre la importancia de las actividades de traducción en el ámbito jurídico-académico. Es por ello, que la discusión girará en torno a una experiencia de traducción llevada a cabo por los alumnos de grado y posgrado de la Universidad de Buenos Aires que suscriben este apartado.

INTRODUCCIÓN

Para poder alcanzar un conocimiento cabal sobre la importancia que conlleva la traducción, entendida como un proceso comunicativo, es menester comenzar delimitando sus fundamentos. En fin, esto es, establecer las raíces de las cuales brota o surge este importante proceso de adecuación o traslado lingüístico.

Nuestro análisis transitará por tres etapas que buscarán, de alguna manera, explicar la importancia que emerge del proceso de traducción.

Comenzaremos advirtiendo, como expresa Platón, que el hombre supone una “sociabilidad natural” que lo inclina a la convivencia permanente, al intercambio constante y la insoslayable tarea de vincularse con sus pares -incluso para procurar por su supervivencia-. Cabe destacar que es esta convivencia entre distintas culturas la que fue creando la imperiosa necesidad de llevar a cabo distintas estrategias que hacían las veces de nexos lingüísticos entre distintos pueblos que encontraban en la comunicación su conveniencia.

Es así que a pasos agigantados fuimos adentrándonos en un segundo tramo, caracterizado por un movimiento globalizador. Éste encarna un curso evolutivo en pleno progreso, a través del cual se busca intercomunicar a las distintas culturas imperantes en el mundo y generar, incluso, cierta interdependencia entre las mismas. Consecuentemente, esta globalización ha arrimado a distintas lenguas y ha llevado al desarrollo de innumerables trabajos de traducción que trascienden las barreras nacionales geográficamente delimitadas.

En última instancia, debemos atender a la imposibilidad práctica que hoy presenta la idea de construir un idioma universal. Ello nos obliga a llevar adelante técnicas de traducción a los efectos de no perder la riqueza intelectual que genera el incesante intercambio intercultural para los distintos juristas y estudiantes de todo el mundo. A pesar de lo que hoy parece ser una imposibilidad fáctica de generar un idioma mundial que sea producto del arbitrio humano, ya desde épocas ancestrales se intentó establecer una lengua imperante. En las primeras conquistas se procuraba someter al pueblo derrocado a emplear la lengua del vencedor y así ir afianzando en pequeñas regiones un idioma único. Pero luego, dejando de lado esta postura de imposición de unos por sobre otros, se asomó la idea de crear un nuevo idioma artificial que funcione como una lengua global auxiliar. En virtud de esto y, bajo la premisa de construir un idioma para todos, apareció el esperantismo. Este movimiento intentó ser la cuna de un idioma universal, común a todos: el esperanto. No obstante, en razón de constantes óbices que debió sortear parece, al día de hoy, haberse desplomado.

Queda, de esta forma, plasmada la apremiante necesidad de fomentar y promover las tareas de traducción a los fines de no aplacar el crecimiento multicultural que hoy nos rodea.

Ahora sí corresponde adentrarnos en nuestra labor como traductores. Algunos autores como Ponce Márquez identifican a los traductores como mediadores interculturales o eslabones invisibles entre lenguas. Consideramos importante remarcar que el concepto de invisibilidad de la traducción tiene un carácter dual para nosotros. Por un lado, acoge una perspectiva que podríamos denominar como subjetiva, que señala a los traductores como lazos intangibles que conectan realidades actuando como nexos entre culturas. Pero, además, se desprende del mismo concepto una mirada objetiva que establece que el trabajo de traducción debe permanecer oculto ante los ojos del lector. Es así que para poder hablar de un buen trabajo de traducción, quien lee el texto traducido no debe percatarse de su transformación lingüística. Para esto el traductor debe tener la flexibilidad necesaria para conservar el sentido original del texto y no apegarse a la traducción exacta y literal de las palabras que en su conglomerado poco dicen.

A continuación haremos una breve descripción de la metodología implementada para llevar a cabo la traducción del texto del Prof. Mark Tushnet.

La experiencia de traducir

En el ámbito de la asignatura Elementos del Derecho Constitucional, en las aulas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, bajo sugerencia y supervisión del catedrático Dr. Raúl Gustavo Ferreyra la actividad de traducción jurídica de autoría del alumnado comenzó a gestarse.

Con conciencia de la creciente influencia de “papers” portadores de innovadoras ideas provenientes de diversas regiones del mundo jurídico, se motivó la iniciativa del Dr. Ferreyra de proponer la realización de tareas de traducción de textos jurídicos. Con el objeto de ampliar el acceso a estas inauditas fuentes doctrinarias, se planteó a los expositores la posibilidad de llevar adelante la desafiante labor de importar textos del inglés al castellano y al portugués. Todo esto con una particularidad: que fueran alumnos de grado y posgrado los encargados.

Esta idea tuvo sustento en la confianza depositada en la traducción no sólo como medio de poner a disposición obras lingüísticas de numerosas raigambres culturales, sino como método de enseñanza del derecho. Se creía y, se comprobó, que la traslación de textos de idioma en idioma produce retención de información, ejercicios de elaboración, desgranaje y análisis de teorías y actividad intelectual de comprensión y aprehensión de conocimientos. Es decir, se empleó una manera no cotidiana ni tradicional de arribo al derecho, que devino exitosa en su objetivo de desarrollarse como forma paralela o anexa de estudio de las ciencias jurídicas.

Teniendo en cuenta la complejidad que implican las traducciones propiamente dichas, éste fue un experimento modesto con un doble fin: obtener el artículo en un idioma en el cual no se encontraba disponible, por medio de una traducción lo más acertada posible en vista de las limitaciones de los encargados de efectuarla, y ejercitar habilidades innovadoras en el ámbito de la enseñanza jurídica.

METODOLOGÍA DE LA ESTRATEGIA DE TRADUCCIÓN. INSTANCIAS.

Antes de efectuar un desarrollo puntilloso de las estrategias metodológicas, vale aclarar que ninguno de los encargados de esta tarea es especialista en traducciones jurídicas ni posee un excelente manejo del idioma inglés. Pese a esto, todos cuentan con estudios en la lengua y certificaciones de exámenes internacionales.

Debido al vasto conocimiento de algunos, apenas más extenso que el de otros, fue un desafío para el intelecto de los traductores trabajar en un idioma no natal. Sin embargo, en eso residía la propuesta: poner en práctica los conocimientos lingüísticos disponibles ejercitándolos en áreas jurídicas y llevar a los alumnos a medir su desempeño en un ámbito ajeno a su zona de comodidad y cotidiano estudio.

La traducción se basó en el ensayo “*The inevitable globalization of Constitutional Law*” de Mark Tushnet, publicado por el Virginia Journal of International Law, Volumen 50, 2009. Cabe aclarar que la labor fue formalizada posteriormente a la obtención de los permisos correspondientes, ya que se planificó a los fines de su impresión en publicaciones nacionales.

Se optó por seguir una serie de pasos que hacen a una estrategia metodológica de traducción ordenada y eficiente.

- **Primer Instancia:** se juzgó conveniente, y hasta primordial, organizar la actividad cronológicamente. En tal sentido, se elaboró una suerte de calendario donde se proyectó semana a semana las presentaciones a consumir durante aproximadamente el plazo de dos meses. Éstas deberían realizarse de forma individual y posteriormente remitirse a los restantes integrantes del equipo. De esta manera, cada siete días se alcanzaría un objetivo de traducción que sería revisado por el resto de los intervinientes. Una vez superado el filtro de control y tomadas en consideración las observaciones y correcciones sugeridas, quedaba aprobado el resultado final de tal sección.

Se optó por tal división cronológica en vista de la fecha límite de presentación final y la extensión del texto a desgranar, juzgándose que aproximadamente tres carillas de extensión por semana era un objetivo alcanzable de manera satisfactoria y sin descuidar la calidad y dedicación de la traducción.

- **Segunda Instancia:** una vez definido el marco temporal de desenvolvimiento de la labor, se pasó a asignar tareas entre los integrantes. Tal reparto de funciones fue efectuado en consideración de la formación, experiencia y madurez intelectual de cada uno de los sujetos. La tarea fue dirigida por una abogada, profesora y alumna de posgrado brasilera de la UNISAL, quedando a su cargo la traducción inicial del cuerpo del texto. En consecuencia, la traducción de las extensas notas al pie fue el área donde se enfocaron los dos ayudantes alumnos de la UBA, que a su vez se distribuían entre ellos la tarea. Sin embargo, todos los intervinientes participaron en la traducción de manera integral desde que no se avanzaba con la lectura del texto sin antes haber observado, sugerido y corregido las porciones del resto. De esta manera, se aseguraba un doble y hasta triple control de la traducción.

En vistas de que la encargada de la traducción del cuerpo del texto es de habla portuguesa, pese a su excelente manejo del castellano, el Dr. Ferreyra resaltó la necesidad de que los ayudantes “bajaran” el texto a su castellano cotidiano. Se buscó así evadir el categórico y sobradamente formal castellano “de libro”, tan usual en el aprendizaje de la lengua por parte de los extranjeros. Esto se fundó en la creencia de que esta especie de argentinización del texto, generaría una mayor cercanía con el lector y eliminaría todo tipo de resistencia (originada por el empleo de términos poco autóctonos e inusuales) que podría llegar a experimentarse en un primer enfrentamiento con el escrito.

- **Tercer Instancia:** distribuidas las funciones, se emprendió la misión propiamente dicha. Se procedió a iniciar la obra de traducción con la asistencia de traductores online, libros y diccionarios de inglés jurídico cuando era necesario. Se trazó un cuadro de doble entrada, acomodándose en la primer columna el texto original en inglés. De esta forma, inmediatamente se traduciría en la columna anexada a la derecha, manteniendo la misma distribución y orden que el paper inicial.

Se escogió esta estructuración del cuerpo porque se registró unanimidad sobre la conveniencia y facilidad que le generaba a los redactores contar con ambos textos en forma paralela, el original y la traducción en progreso. Efectivamente, esa posición de los párrafos hacía que la totalidad del texto estuviese simultáneamente disponible en el campo visual, agilizando la tarea y reduciendo notablemente los errores que podrían suscitarse del desplazamiento por todo el escrito.

- **Cuarta Instancia:** presentación semanal. Consumado el traspaso de idiomas por el participante, éste se lo enviaba a sus colegas, quienes a su vez hacían lo propio con sus textos. Así, cada uno de los sujetos leía el trabajo del resto pudiendo, sin ningún tipo de condicionamiento, opinar y reportar los errores que detectara. En el mismo escrito resaltaba la falencia y aportaba lo que juzgaba como solución acertada, esperando la aprobación de los demás para incluirlo en la versión final de la sección. Una vez cotejados el cuerpo del texto y las notas, se pasaba a la siguiente porción del escrito y reiteraba la tarea.

- **Quinta Instancia:** una vez finalizada la traducción total del paper, uno de los alumnos se encargó de recopilar y reestructurar el texto en lo que sería el formato final. Se removió el cuadro, quedando únicamente la traducción. Posteriormente se dispuso el escrito de forma adecuada, con sus correspondientes notas, títulos y subtítulos.

- **Sexta Instancia:** con la traducción tentativa completa, se contactó un traductor público para que ejecutara una revisión concluyente de la misma. Si bien se podría haber accedido a él en un primer lugar, el objetivo del desafío propuesto por el Dr. Ferreyra era que estudiantes de derecho, guiados por una especialista en la ciencia, fueran quienes por sus medios se enfrentaran al texto, los abordaran y analizaran hasta lingüísticamente, comprendiendo las ideas y tesis contenidas en sus líneas.

CONCLUSIÓN

Esto refuerza la idea manifestada en toda esta ponencia: el estudio del derecho puede desbordar los cauces tradicionales y aun así alcanzar resultados altamente satisfactorios y fructíferos. Los involucrados en este experimento manifestaron su conformidad con la tarea, a través de la cual adquirieron una notable fijación de contenidos como consecuencia del análisis de las palabras y el esfuerzo en la búsqueda de la traducción más acertada para la idea que el autor de la teoría quería expresar. La comprensión del espíritu del artículo fue profunda y la interpretación activa, no se paseaba vanamente por las letras sino que era necesario entender acabadamente el sentido de cada una de ellas para poder pasarla al castellano, manteniendo la coherencia inicial de los párrafos.

Asimismo, objetivos inimaginables fueron logrados. Durante el trabajo de traducción, se adquirieron habilidades de comunicación y discusión claras: se debía acordar palabras a emplear cuando se topaban con términos que no encontraban traducción en la lengua castellana, lo que daba lugar a debates; sucedió que no siempre se coincidía en la elección de términos, por lo que era necesario encontrar medios de convencimiento, disuasión y justificación de la postura defendida.

Se tuvo así alumnos trabajando y buscando el conocimiento jurídico de forma activa, consultando fuentes complementarias, tomando roles de estudioso e investigador en el ámbito académico. Se abstrajeron de la postura normalmente pasiva que los educandos suelen tomar cuando, en los cursos tradicionales, se los provee de todo el material e información sin más esfuerzo de su parte que el de la lectura.

Por último, es dable remarcar que la importancia de la labor de traducción no sólo genera beneficios en quienes la efectúan, como en este caso. Se debe reconocer la transcendencia y el flujo de intercambio cultural que se origina cuando los receptores de tales trabajos entran en contacto con ideas que, de lo contrario permanecerían ajenas a ellos.

Por ende, podríamos concluir que como método de enseñanza del derecho, las traducciones jurídicas se diferencian de otras técnicas por conllevar ventajas dobles de aprendizaje para un amplio público: no sólo para quienes las llevan a cabo, sino también para quienes son lectores y destinatarios de ellas.

BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA SANZ, EMMA: "La importancia de la traducción en la estructuración y cohesión de textos", Universidad de Duisburgo-Essen, Alemania, 2010.

PONCE MÁRQUEZ, NURIA: "El apasionante mundo del traductor como eslabón invisible entre lenguas y culturas", Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, 2007.

LA CONFIGURACIÓN DIDÁCTICA DEL PENSAR

Dra. Ana María Verneti

Doctora de la Universidad de Buenos Aires, Especialista en Docencia Universitaria, docente investigadora y Directora de la Carrera de Doctorado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Bs. As. Argentina

Dra. Claudia Luján Oviedo

Doctora en Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata, docente investigadora de la Facultad de Derecho de la UNMDP, Mar del Plata, Argentina.

Resumen

Partimos de la premisa que la tarea del docente no es la “enseñanza” sino intervenir en el proceso de “enseñanza-aprendizaje”, plantear los encuentros con los alumnos de manera que exista una visión constructivista del conocimiento (partiendo desde las ideas previas de cada uno), incorporar a las evaluaciones dentro del referido proceso (con devoluciones que permitan el crecimiento desde el error y no sólo desde el acierto)

Proponemos una configuración didáctica donde el eje pase por “privilegiar el pensar” y la evaluación sea parte del proceso de enseñanza y no un fin en sí mismo.

El secreto de lograr la “participación activa del alumno” es por medio de herramientas de motivación. El interés del alumnado se crea y se suscita y se educa, y depende del entusiasmo de la presentación que hace el profesor, para lo cual debe valerse de herramientas que hoy ofrece la tecnología educativa (dispositivos, sitios web, programas didácticos).

Mejorar la metodología de enseñanza con análisis de casos, abandonar la tradicional manera de “enseñar” el Derecho; es un desafío que los docentes de DERECHO debemos afrontar convencidos de la posibilidad de conseguir logros a pesar de los numerosos inconvenientes y resistencias (desde nuestros preconceptos, desde la infraestructura inadecuada para la cantidad de estudiantes y para la calidad del conocimiento, desde la inercia de los propios estudiantes, etc.).

Palabras claves: Configuración, motivación, comprensión, conocimiento, evaluación

Ponencia Completa ⁴⁴

El mejoramiento de la calidad implica un cambio en las prácticas de enseñanza - aprendizaje esta representa un compromiso áulico e institucional del docente con el alumno y la con la universidad como institución cuyo objetivo es la formación del estudiante acompañada de un crecimiento) simultáneo y permanente de la calidad universitaria en su conjunto (calidad educativa e institucional).

Toda reforma de práctica o método de enseñanza debe partir de un previo análisis por parte del docente, primero deberá reconocer las falencias del método actual de enseñanza para luego analizar como desempeñar el oficio de docente ⁴⁵ a través de una nueva forma de construcción del conocimiento⁴⁶ donde el alumno sea protagonista y no un mero espectador, donde se fomente la reflexión y el análisis y se incentive la investigación⁴⁷.

El profesor universitario deberá distinguir entre “conocimiento superficial” y “conocimiento profundo”, el primero es una consecuencia de estrategias educativas que proponen cubrir grandes cantidades de información fragmentada y que, por lo tanto, generan un conocimiento

⁴⁴ Esta propuesta es parte de un trabajo publicado en la obra colectiva “Hacia la búsqueda del encuentro, para una mejor enseñanza del derecho” por VERNETTI, ANA MARÍA, MARTÍN MARIEL, OVIEDO CLAUDIA LUJÁN, PELLE WALTER DAVID Y ANDREA FERNANDEZ, en: “Las dos caras de la Enseñanza del Derecho” Ediciones Suarez, 2012, de 120 páginas.

⁴⁵ Véase también, HUNTER MC EWAN Y KIERAN EGAN, “La narrativa de la enseñanza, el aprendizaje y la investigación”, Ed. Amorrortu, Bs.As., 1992, p. 25 a 50.

⁴⁶ NEIL MERCER, “La Construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos”, Temas de Educación, Ed. Paidós Nro. 41, Méjico, 1997.

⁴⁷ EDITH LITWIN, “La investigación didáctica en el debate contemporáneo” en: “Debates Constructivistas”, Ed. Aique, Argentina, p.148 a 165.

trivial de conceptos importantes expresados en una familiaridad superficial con el significado, el segundo implica un reconocimiento sustantivo de las ideas y se demuestra al considerarlas, los estudiantes están en condiciones de realizar distinciones claras, desarrollar argumentos, resolver problemas o construir explicaciones⁴⁸.

Cabe preguntarnos si como docentes de “Derecho” somos capaces de distinguir estas dos especies de conocimiento al momento de ejercer el oficio de docente partiendo de la base que la tradición de la enseñanza del Derecho se ha caracterizado desde todos los tiempos por una configuración lineal no didáctica, una “configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento, configuración no didáctica aquellas que implican solo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno⁴⁹ generando así un patrón de mal entendimiento o mala comprensión.

Nuestra ponencia consiste en una propuesta concreta de reformulación de la práctica del proceso enseñanza en combinación con una revisión de la evaluación de aprendizajes en función de su doble finalidad: como instrumento de cambio pedagógico para el docente y de acreditación para el alumno⁵⁰.

Proponemos una configuración didáctica donde el eje pase por “privilegiar el pensar”⁵¹ y la evaluación sea parte del proceso de enseñanza y no un fin en sí mismo.

La Enseñanza del Derecho requiere el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Con una visión práctica y concreta, propondremos algunas maneras de enfocar la construcción del conocimiento. -

El docente plantea el tema a tratar. Introduce al alumnado en la materia, brinda lineamientos generales. Comienza por evaluar previamente a la clase,⁵² deja que los alumnos se animen a encontrar una definición sin haber leído el material bibliográfico con la intención de incentivarlos a participar, motivarlos a la reflexión⁵³. El secreto de lograr la “participación activa del alumno” es por medio de herramientas de motivación. El interés del alumnado se crea y se suscita y se educa, y depende del entusiasmo de la presentación que hace el profesor, para lo cual debe valerse de herramientas que hoy ofrece la “tecnología educativa”⁵⁴ (dispositivos, sitios web, programas didácticos). Incorporar a la tarea áulica mecanismos de motivación al análisis, destinando parte de la clase a la observación de un video documental o algún fragmento de película donde los protagonistas traten temas afines al objeto de estudio.

⁴⁸EDITH LITWIN, “Las Configuraciones Didácticas” p. 82 Ed. Paidós Bs.As., y “La investigación didáctica en el debate contemporáneo” en ob. Cit. P. 156 a 159.

⁴⁹EDITH LITWIN, “Las Configuraciones Didácticas” ps. 97-98. Ed. Paidós Bs.As., Eero Ropo, “Diferencias de la Enseñanza Docente de Inglés: expertos y principiantes” en: “Procesos de enseñanza y aprendizaje”, Ed. Aique, Argentina, 1991, p. 101 a 130.

⁵⁰MARÍA DEL CARMEN PALOU DE MATÉ, “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”, en: “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”, Ed. Paidós, 1998, pág. 100. “...la acreditación se define como la certificación de conocimientos curricularmente previstos. Responde a una demanda social e interinstitucional”, pág. 98.

⁵¹EDITH LITWIN, “La Evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la enseñanza” en: “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”, Ed. Paidós, pág. 19.

⁵²MERCER, Neil, “La Construcción Guiada del Conocimiento. El habla de profesores y alumnos”. Ed. Paidós, 1997, págs. 45, 96 y 97.

⁵³MERCER, Neil, “La Construcción Guiada del Conocimiento”, Ob.Cit. p.99 a 128.

⁵⁴MAGGIO Mariana y otros. “Tecnología Educativa”, Ed. Paidós, 1998.

También se podrá combinar el video de una conferencia dictada por un especialista en la materia y el fragmento de la película.

Participar, por ejemplo escribiendo en el pizarrón los conceptos que van surgiendo espontáneamente por parte del alumnado.

Cotejar si alguna de las definiciones aportadas es la correcta, en su caso el docente deberá señalarla, en su defecto el docente proporcionará la definición correcta y la someterá a análisis con sus alumnos.

Luego dedica algunos minutos para acercar al estudiante de Derecho al “Caso”⁵⁵ para ello invita al alumnado a formar grupos para trabajar en un taller de Jurisprudencia. Cada grupo trabajará con un tema distinto abarcando varios ejes temáticos.-

Cuando el docente deba preparar al alumnado para su primer evaluación individual, debe informar de los criterios⁵⁶ que tendrá en cuenta en la evaluación de resultados⁵⁷.

Entendemos que una buena evaluación requiere la formulación y explicitación de antemano de los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción: reproducción de información (obtenida en clase o a partir de lecturas), resolución original de problemas, creatividad u originalidad en la respuesta, reconocimiento de niveles diferentes de análisis en lo que respecta a la profundización temática, etc., construir y exponer los criterios permite reconocer si existen criterios implícitos referidos a las normas de presentación, prolijidad, u ortografía, y cual es el valor de estos criterios. Y si además se reconoce el particular crecimiento de los estudiantes.

Teniendo en cuenta los requisitos que debe reunir todo instrumento de evaluación de resultados los cuales son: validez;⁵⁸ de contenido, predictiva, de construcción de un instrumento lo es válido cuando evalúa conforme al propósito particular que se planteó en el aprendizaje: confiabilidad - utilidad - practicidad.-

Se dice que un instrumento tiene validez de contenido cuando representa una muestra significativa del universo de contenido cubierto por el curso o la unidad didáctica, la clase o una serie de clases. Validez de contenido es también llamada “validez curricular”, porque el criterio extremo que se emplea para garantizar la validez es el diseño curricular.

Esta clase de validez se refiere a la correlación existente entre los resultados obtenidos en una o varias pruebas combinadas y el desempeño posterior del alumno en aquellos aspectos que corresponden al área evaluada por esas pruebas. La validez de construcción apunta a que los programas de evaluación y cada uno de los instrumentos que lo integran deben estar contruidos de acuerdo a los principios de la o las teorías didácticas que sostienen el proyecto pedagógico. Esta modalidad de la validez concierne a la relación que existe entre un programa de evaluación o un instrumento y otros programas o instrumentos de validez ya conocida. Cuando un programa

⁵⁵XVII Jornadas Nacionales de Derecho Civil, 23 al 25 de septiembre de 1999, Comisión Enseñanza del Derecho, despacho por unanimidad el planteo de casos prácticos extraídos de las jurisprudencias, adaptados al nivel de conocimiento de los alumnos. Que el conocimiento teórico que adquieren los alumnos se complementa con el desarrollo interactivo en las clases.

⁵⁶EDITH Litwin, “La Evaluación”: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza” p. 31 en: “La Evaluación de los Aprendizajes en el Debate Didáctico Contemporáneo”, ob. Cit.

⁵⁷Véase las conclusiones por unanimidad de la Comisión Nro. 11 sobre Enseñanza del Derecho en las XVII Jornadas Nacionales de Derecho Civil, Santa Fe, 1999.

⁵⁸CAMILLONI, Alicia R.W. de, en: “La Calidad de los Programas de Evaluación” en: “La Evaluación en los Procesos de Aprendizajes...” ob, cit. Pág. 76.

o una prueba de evaluación son reemplazados por otros por demostrarse que son más buenos o mejores que otros. La validez manifiesta exige que los instrumentos evalúen de manera verosímil los aprendizajes, sin esto la evaluación pierde transparencia y no puede convertirse en auto evaluación.-

La validez de significado se mide en respuesta a la siguiente pregunta: ¿las tareas de evaluación tienen significado para los estudiantes y los motivan para alcanzar su mejor rendimiento? La confiabilidad de un instrumento depende de su estabilidad, su exactitud y su sensibilidad entre los factores que afectan la confiabilidad se encuentran los siguientes: la longitud y duración de la prueba, ya que cuando es excesivamente breve su capacidad de cobertura de contenido es escasa y puede estar muy distorsionada por factores de azar. Pero cuando la prueba es excesivamente larga, la duración prolongada puede proporcionar información afectada por la fatiga del alumno. Otro factor que incide sobre la confiabilidad son las condiciones de administración del instrumento. En situaciones puntuales de evaluación formal, la tensión de los alumnos suele ser mayor que en los informales, y la manera en que son tratados por el examinador puede favorecer o perjudicar su desempeño.-

La practicidad de un programa resulta de la conjunción de tres aspectos: su administrabilidad, la facilidad de análisis e interpretación de sus resultados y elaboración de conclusiones y por último de la economía del tiempo, esfuerzo y costo de su utilización. La utilidad de una prueba resulta de su capacidad para satisfacer necesidades específicas relacionadas con los procesos de enseñanza aprendizaje y los procesos de aprendizaje.-

La propuesta didáctica para la enseñanza del “Derecho” trata de cumplir con las pautas indicadas por las modernas tendencias de los procesos de enseñanza - aprendizaje acorde a los nuevos paradigmas ⁵⁹

Conclusiones.-

Comprender que la tarea del docente no es la “enseñanza” sino intervenir en el proceso de “enseñanza-aprendizaje”, plantear los encuentros con los alumnos de manera que exista una visión constructivista del conocimiento (partiendo desde las ideas previas de cada uno), incorporar a las evaluaciones dentro del referido proceso (con devoluciones que permitan el crecimiento desde el error y no sólo desde el acierto), mejorar la metodología de enseñanza con análisis de casos, abandonar la tradicional manera de “enseñar” el Derecho; es un desafío que los docentes de DERECHO debemos afrontar convencidos de la posibilidad de conseguir logros a pesar de los numerosos inconvenientes y resistencias (desde nuestros preconceptos, desde la infraestructura inadecuada para la cantidad de estudiantes y para la calidad del conocimiento, desde la inercia de los propios estudiantes, etc.).

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL DESARROLLO DE SU DIMENSIÓN PRÁCTICA.

LA DESTREZA LEGAL

⁵⁹PEREZ LINDO, Augusto, “La gestión del conocimiento ante los nuevos paradigmas”, conferencia dictada el 19 de septiembre de 1997 en el Seminario “Gerenciamiento Universitario” Aula Magna de Ciencias Económicas, U.N.M.D.P.

Jesús Antonio Rivera Oré

Abogado. Doctor en Derecho por la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Doctor en Educación, por la Pontificia Universidad Católica del Perú. Decano del Ilustre Colegio de Abogados de Lima Sur. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Presidente del Capítulo Peruano de la Federación Interamericana de Abogados. (Lima, Perú)

Sumario

1. Introducción 2. ¿Qué es aprender derecho para los estudiantes de pre-grado? 3. ¿Qué se debe tener presente para enseñar una profesión? 4. ¿Qué son las destrezas legales? 5. ¿Cuáles son las destrezas legales? Conclusiones. Bibliografía.

Resumen

La enseñanza tradicional del Derecho descuida el desarrollo de la dimensión práctica, tan importante en el ejercicio profesional. La experiencia tanto en prácticas pre-profesionales, para el estudiante de Derecho, como profesionales, para el abogado, lo hace desarrollar ciertas habilidades y destrezas legales, pero este aprendizaje no es sistematizado y debiera serlo desde las aulas universitarias.

Palabras claves: La enseñanza del Derecho. Habilidades legales. Destrezas legales.

A. Introducción

Lo que se lee últimamente en los medios sobre la universidad es, en líneas generales, esto: 1. Que lo que se hace en ella no corresponde con lo que hoy demanda el mercado laboral y la competencia empresarial; 2. Que falta profesionalización y sobra teoría en la articulación de los planes de estudios en la mayoría de las facultades y escuelas;

3. Fernández Buey, Francisco, señaló que hay mucha endogamia y que eso deja fuera de la universidad, especialmente en la pública, a muchos de los que serían o habrían podido ser buenos profesores e investigadores. *Sobre la universidad y sus funciones La universidad, ante su crisis*. [Documento en Línea]. Disponible: <http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/pagea6a2>. [Consulta: 2015, junio 13]

¿En este orden de ideas las Facultades de Derecho, deben formar a los estudiantes de acuerdo con la demanda del “mercado profesional” o debe tener otros parámetros más trascendentes? En lo que toca a las Facultades de Derecho, existe una fuerte corriente que rechaza la formación de los nuevos abogados por considerar que hay un gran número de estos profesionales en el mercado de servicios jurídicos, que les falta ciertas habilidades o destrezas.

Se debe llamar la atención que la formación del abogado no debe tener como orientación sólo el mercado, una formación orientada de esa manera haría un “*técnico*”, respetable por cierto, pero no un humanista que funde su ejercicio profesional en la defensa de la constitucionalidad y los derechos humanos. Sin embargo quienes piensan así olvidan que, en efecto, hay muchos abogados pero que no tienen especializaciones que demanda el siglo XXI, lo que hace que descubramos que hay muchos abogados que orienten su actividad sólo a la defensa y las necesidades sociales quieren otras orientaciones.

Comparto plenamente lo señalado por el profesor peruano Felipe Osterling Parodi, conocido también en Argentina: la solución de los conflictos de intereses particulares corporativos que se le confían al abogado de hoy, requiere de estudios en especialidad y, además, deben estar acompañados de terminadas destrezas legales.

El eminente profesor peruano Marcial Rubio Correa, que además es Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú, ha señalado que muchas veces un abogado se encuentra con un gerente que conoce mejor que él la legislación aplicable a una actividad empresarial

especializada; o con un asistente social que recuerda mejor las reglas sobre familia y menores; o con un contador que sabe casi de memoria cierta ley tributaria. Sin embargo, ninguno de ellos sabe Derecho estrictamente hablando y posee esas habilidades o destrezas que deben acompañar a un abogado. *Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. [Documento en Línea]. Disponible: revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article[Consulta: 2014, junio 10] pp.957-1010.

El profesor Rubio Correa, añade una primera pregunta a formularnos sería: ¿El abogado debe ponerse al corriente de todas las normas existentes, en el sistema jurídico peruano, para poder actuar en el Derecho? ¿Si las conoce todas de memoria podrá actuar de inmediato y con eficiencia? *Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. [Documento en Línea]. Disponible: revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article[Consulta: 2014, junio 10] pp.957-1010.

B. ¿Qué es aprender derecho para los estudiantes de pregrado?

Esa fue la pregunta que se formuló, en el año 2001, el profesor Marcial Rubio Correa. Para la enseñanza del Derecho se cuenta con textos muy antiguos. Uno de ellos son *Las Institutas* de Justiniano, quien nació en el año 482 d. C, cerca de lo que hoy es Serbia. Su reinado se inició en el año 527 d. C. y acabó tras su muerte en el año 565 d.C. Emperador del Imperio Romano de Oriente, elaboradas por sus codificadores en el siglo VI después de Cristo. Las clases de educación superior, en materia jurídica, se apegaron durante siglos a ese texto, en buena parte del mundo occidental todavía se estudiaba con *Las Institutas*, párrafo a párrafo, hasta bien entrada la primera mitad del siglo XIX. *Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) Derecho en un pregrado*. Serie Magis 1. Lima. Fondo Editorial. Pontificia Universidad Católica del Perú. 2001, pág. 11

El siglo XIX fue el de las grandes codificaciones, como el señero código civil francés, el código civil argentino, el código civil de Chile o el código civil del Perú de 1852, producidos en el siglo XIX y a partir de allí la enseñanza del Derecho cambió.

Las Institutas, divididas en cuatro libros (que son el resumen de las *Pandectas*) y estaban destinadas a los estudiantes de Derecho, por los códigos, pero no el método, que fue trasladado casi mecánicamente del Derecho Romano al de los Estados-Nación. *Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) Derecho en un pregrado*. Serie Magis 1. Lima. Fondo Editorial. Pontificia Universidad Católica del Perú. 2001, pág. 12

C. ¿Qué se debe tener presente para enseñar una profesión?

Enseñar una profesión supone muchos elementos que se interrelacionan de manera compleja. Así tenemos: el perfil del profesional que se quiere obtener, los elementos esenciales del conocimiento conceptual y metodológico que debe adquirir el profesional.

El plan de estudios que debe seguir, lo que supone los cursos, su estructura, finalidades y secuencia, la preparación del curso por el profesor, luego su actividad en clase, que incluye el trabajo de desarrollo del conocimiento y la evaluación. *Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) Derecho en un pregrado*. Serie Magis 1. Lima. Fondo Editorial. Pontificia Universidad Católica del Perú. 2001, pág. 12

Sin embargo, la pregunta sobre qué se debe tener presente para enseñar Derecho, hoy tiene otras respuestas. ¿En el siglo XXI, siglo de la globalización, se debe seguir haciendo lo mismo?

La carrera de Derecho, está experimentando profundas transformaciones. Conceptos como *calidad, convergencia, comparabilidad de estudios y titulaciones, movilidad, cualificaciones,*

competencias, aprendizaje a lo largo de la vida, empleabilidad, entre otros, han venido a instalarse con ánimo de permanencia en el contexto educativo mundial. Devoto Berriman, Carolina. *Enseñar Derecho y preparar futuros abogados*. En: Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. 14, 15 y 16 de diciembre de 2010, organizado por la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile ¿Una cuestión metodológica? [Documento en Línea]. [Consulta: 2015, junio 13]

La creación del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) y la implementación del *Proyecto Tuning Europa y América Latina* tienen como base un *modelo educativo por competencias*, comenzando a dejar atrás el enfoque tradicional. Centrado en la enseñanza de contenidos como fin último, el modelo educativo tradicional sitúa al estudiante como sujeto pasivo de la enseñanza, más que como un participante activo de su aprendizaje. Devoto Berriman, Carolina. Opus cit.

La enseñanza de las ciencias jurídicas es, por esencia, tradicional y conservadora, muy apegada a sus orígenes y en que los cambios y las innovaciones se perciben como conceptos lejanos, más propios de otras ciencias que de la nuestra. Devoto Berriman, Carolina. Opus cit.

El nuevo contexto educativo, al que hemos aludido, exige llevar a cabo procesos de reflexión y diagnóstico, realizar grandes ajustes, profundas reformulaciones y cambios, a los cuales la enseñanza jurídica no se puede sustraer.

Hoy, más que nunca, es necesario preparar a los estudiantes para adaptarse a las necesidades de una sociedad globalizada y en permanente cambio, por una parte y a los requerimientos de un mercado laboral cada vez más competitivo y especializado, por otra, lo que exige una formación profesional que vincule la educación universitaria con el mundo del trabajo y que conduzca a la adquisición y desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la profesión (competencias).

En definitiva, que la formación profesional comprenda tanto la enseñanza del Derecho como también la preparación de futuros abogados, en competencias específicas para ejercer la profesión. Devoto Berriman, Carolina. Opus cit.

Al respecto considero muy oportuno citar una valiosa experiencia que le ocurrió a la doctora Shoschana Zusman, profesora de la asignatura Destrezas Legales de la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, preocupada siempre por los temas de la enseñanza del *Derecho*.

Razones profesionales me llevaron, en el curso de 1999, a seguir de cerca un juicio ante un juez comercial en la *High Court of Justice* en Londres. Ello supuso asistir durante dos semanas a audiencias en las que los *barristers*, abogados de corte, examinaron a los testigos, presentaron sus alegatos y obtuvieron el pronunciamiento del juez. Zusman T, Shoschana. *Nuevas tendencias en la enseñanza del Derecho: la destreza legal*. [Documento en Línea]. [Consulta: 2015, junio 10], pp. 929-935

La experiencia fue sin duda interesante, pero si hubo algo destacable y singular, fue la calidad profesional de los abogados y los jueces. Los abogados conocían el caso en detalle, manejaban el expediente con precisión, sus respectivos discursos, además de estar impecablemente estructurados, expresaban un razonamiento jurídico acabado, controlaban con maestría su expresión corporal, su tono de voz acompañaba perfectamente al discurso, manifestaban en todo momento genuina consideración por el valor del tiempo del juez y, en consideración a ello,

lo inducían a revisar los documentos verdaderamente importantes, sin expresiones inútiles ni pérdida de tiempo. Zusman T. Shoschana. Opus cit.

El juez, por su parte, seguía con atención el desarrollo del debate, hacía las preguntas que le permitían despejar dudas, leía con atención los documentos que las partes le sugerían leer; interrogaba a los testigos y discutía con las partes cuestiones no sólo referidas al fondo del asunto sino a la mecánica de las audiencias mismas como, por ejemplo, el número de sesiones que serían necesarias o el tiempo que había que conceder a cada testigo. Vencido el plazo, fijado para la terminación de las audiencias, el juez, quien, a esas alturas ya conocía el expediente a la perfección, resolvió la controversia. Y lo hizo de manera directa y precisa, con criterio comercial, imponiendo una solución justa y equitativa. Zusman T. Shoschana. Opus cit.

El efecto que en términos de eficiencia social tiene un sistema de solución de controversias semejante, no requiere mayor comentario. Zusman T. Shoschana. Opus cit.

¿Qué hace *-me preguntaba-* que el desempeño de todos los actores del proceso sea tan profundamente racional? Existen sin duda, muchas respuestas válidas y no necesariamente excluyentes entre sí. Pero una de las razones de ese acabado nivel de desarrollo está, sin duda, en la enseñanza del Derecho. Zusman T. Shoschana. Opus cit.

Durante los últimos cincuenta años la mayoría de las escuelas de Derecho norteamericanas e inglesas vienen discutiendo el tema de la metodología de enseñanza del Derecho. Fruto de ese debate ha sido el surgimiento de una corriente orientada hacia la educación a través del desarrollo de destrezas, conocida como el *Skill movement for education in law*. Zusman T. Shoschana. Opus cit.

D. ¿Qué son las destrezas legales?

Las destrezas legales son las herramientas o habilidades necesarias para trazar diversas rutas en la labor profesional del abogado. Los *lawyerings kills*, como se les conoce a las destrezas legales en inglés, han sido desarrollados en el *sistema anglosajón* desde hace varias décadas y constituyen una de las pocas asignaturas obligatorias en la *currícula* de las Escuelas de Derecho en los Estados Unidos de Norte América y el Reino Unido. Mac Lean Martins, Ana Cecilia. *Destrezas legales para la realidad del derecho en el Perú*. En: Cuadernos de Investigación EPG. Escuela de Postgrado de la UPC. Edición Nº 14 - Abril 2011, pp.1-12

Tradicionalmente, el estudio del Derecho ha satisfecho bastante bien sólo una de estas dimensiones, la del conocimiento. Esto tiene como consecuencia que una vez graduado, el abogado se encuentra con que no conoce verdaderamente el mundo del Derecho. Se da cuenta que existe una brecha entre lo que debe ser y lo que es. De hecho, esta brecha la perciben algunos alumnos que hacen prácticas pre profesionales, quienes se *"chocan"* con la cruda realidad que, en la mayoría de los casos, lo que aprenden en la universidad está totalmente divorciado de la realidad. Mac Lean Martins, Ana Cecilia. Opus cit.

La enseñanza tradicional del Derecho descuida el desarrollo de la dimensión práctica, tan importante en el ejercicio profesional. No es que el alumno no aprenda algo de la dimensión práctica; de hecho, su experiencia tanto en prácticas pre profesionales como profesionales lo hace desarrollar ciertas habilidades. Sin embargo, este aprendizaje no está sistematizado y depende tanto de la madurez del alumno como de la suerte que tenga éste para enfrentarse a diversas situaciones. Mac Lean Martins, Ana Cecilia. Opus cit.

E. ¿Cuáles son las destrezas legales?

Un aspecto totalmente descuidado en la enseñanza del Derecho es la dimensión personal. No podemos ni debemos olvidar el objetivo del Derecho, y en ese sentido, la dimensión personal, que implica considerar la idiosincrasia, cultura, lenguaje, intereses y actitudes de todas las personas involucradas, adquiere vital importancia. Mac Lean Martins, Ana Cecilia. Opus cit.

Las destrezas legales que desde la perspectiva del mundo anglosajón se han considerado como las indispensables para que un abogado pueda ejercer de manera competente su profesión son las siguientes: 1. Investigación. 2. Redacción. 3. Capacidad para entrevistar. 4. Defensa. 5. Negociación. Mac Lean Martins, Ana Cecilia. Opus cit.

¿Ofrecemos o incentivamos todo esto en las Facultades de Derecho?

Conclusiones

1. La enseñanza del derecho, debe en el presente siglo, desarrollar la dimensión práctica.
2. En la enseñanza del Derecho se descuidan o desperdician ciertas habilidades de los estudiantes indispensables para prestar servicios legales.
3. Es imperativo que se incorporen, afiancen o se estimulen sistemáticamente, en los planes de estudios de las Facultades de Derecho: a. La investigación. b. La redacción. c. La capacidad para entrevistar. d. El ejercicio de la defensa. e. El ejercicio de la negociación, a través de simulaciones.

Bibliografía

Devoto Berriman, Carolina. *Enseñar Derecho y preparar futuros abogados*. En: Actas del Primer Congreso Nacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho. 14, 15 y 16 de diciembre de 2010, organizado por la Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile ¿Una cuestión metodológica? [Documento en Línea]. [Consulta: 2015, junio 13]

Fernández Buey, Francisco. *Sobre la universidad y sus funciones La universidad, ante su crisis*. [Documento en Línea]. Disponible:

<http://w2.bcn.cat/bcnmetropolis/arxiu/es/pagea6a2>. [Consulta: 2015, junio 13]

Mac Lean Martins, Ana Cecilia. *Destrezas legales para la realidad del derecho en el Perú*. En: Cuadernos de Investigación EPG. Escuela de Postgrado de la UPC. Edición N° 14 - Abril 2011, pp.1-12.

Rubio Correa, Marcial. *Proyecto de nuevo sistema de enseñanza del Derecho en la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. [Documento en Línea]. Disponible: revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article [Consulta: 2015, junio 10] pp.957-1010

Rubio Correa, Marcial. *Ideas sobre qué es aprender (y enseñar) Derecho en un pregrado*. Serie Magis 1. Lima. Fondo Editorial. Pontificia Universidad Católica del Perú. 2001, pág. 11.

Zusman T. Shoschana. *Nuevas tendencias en la enseñanza del Derecho: la destreza legal*. Documento en Línea]. [Consulta: 2015, junio 10], pp. 929-935

Disponible: revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article [Consulta: 2015, junio 10], pp. 929-935.

VALORACIÓN Y DIFERENTES ENFOQUES SOBRE LA DIDÁCTICA EMPLEADA POR EL DOCENTE.

Gisele Robert

Perito Calígrafa - Ayudante de Segunda de la Materia Técnica Profesional I - Carrera de Calígrafo Público - UBA - Argentina.

Profesor creativo, alumnos motivados.

El desafío de este trabajo radica en el intento por no caer en la monotonía desde el punto de vista del docente y del alumno. Pretendemos con este análisis ver algunas metodologías de enseñanza, así como investigamos el impacto que genera en los alumnos una clase según el método aplicado: si ha dejado secuelas tanto positivas (interés, estimulación, investigación, vocacional) como negativas.

Si partimos de la base de que la didáctica involucra y relaciona en forma recíproca tres elementos: docente, alumnos y conocimientos, lo primero que debemos abordar es la “motivación del docente”. Creemos que a partir de esta motivación es posible que el alumno también se involucre y se interese por la materia.

Ahora, si bien nosotros como docentes procuramos reunir suficientes recursos atractivos y eficientes para captar el interés y la atención de los alumnos. También pretendemos otorgarles buenas explicaciones para que logren aprender y comprender los conceptos a los fines de que los puedan llevar a la práctica, no de manera aislada sino relacionándolos con otros temas y evitar la repetición de conceptos “como loros”.

Para esto nos planteamos lo siguiente: ¿Desde qué ejes abordamos la motivación?

Más allá de la empatía que tenga o no una persona hacia otra (en este caso educando y educador) o hacia un determinado tema, entendemos que hay varias cuestiones que se ponen en juego en la tarea de educar a alguien. Entonces, indagamos a nuestros entrevistados sobre su motivación en el aula respecto al docente, a la metodología y a sus pares.

Para efectuar este trabajo, hemos abordado el tema con herramientas de la investigación cualitativa con el mero fin de escuchar a nuestros entrevistados y de saber qué es lo que realmente piensan sobre nuestro objetivo.

Fueron surgiendo diversos enfoques con respecto al objetivo inicial y encontramos otros que, sorpresivamente, nos revelaron que la trascendencia de una buena clase, puede perdurar en tiempo y espacio.

Palabras claves: estrategias de enseñanza, motivación alumnos, profesor creativo, clases creativas, métodos didácticos, inclusión, trabajos grupales, técnicas de estudio.

Perfil de los entrevistados.

A continuación se detallan los entrevistados, ellos fueron:

Entrevistada 1: Gimena, 43 años, recibida de la Carrera de Magistrado en Educación Inicial. Ejerció solo un año como maestra, hace 15 años.

Entrevistada 2: Laura, 30 años, recibida en Filología Inglesa. Es maestra de inglés en primario desde hace 6 años.

Entrevistada 3: Adriana, 45 años. Nutricionista egresada de la U.B.A. Docente en IAG en las materias de bromatología, nutrición, salud e higiene. Ejerce como docente desde el año 2004.

Entrevistado 4: Hugo, 36 años, recibido de Calígrafo Público en la U.B.A.

Entrevistada 5: Agustina, 32 años. Abogada en la U.B.A. Dictó clases en la UADE de Derecho Societario en las carreras de Abogacía, Contador Público y Administración de Empresas (entre los años 2008-2011)

Entrevistada 6: Cecilia, 32 años, Médica Oftalmóloga, egresada en la Universidad Austral. Se desempeña como Ayudante de trabajos prácticos de la materia de Oftalmología de la U.B.A desde el año 2010.

Entrevistada 7: Andrea, 32 años, Contadora Pública Nacional, egresada de la U.B.A. hace 10 años.

Entrevistada 8: Victoria Rotundo, 36 años, Contadora Pública Nacional, egresada de la U.B.A. hace 11 años.

Guía de preguntas para las entrevistas.

1) ¿Cuál es el docente que más te atrajo como tal, aún hoy en la actualidad? ¿Por qué? ¿Te resultó productiva su metodología? ¿Hoy en día tenés presente los conceptos básicos de su materia?; 2) ¿Algún docente influyó en la elección de tu carrera? ¿Por qué? Si la respuesta es “no”: Ya en la carrera, ¿algún profesor afianzó tu elección?; 3) ¿Con qué metodología de enseñanza te sentiste más cómoda/o? (exposición oral, clase interactiva donde puedes dar tu opinión e interactuar con tus compañeros); 4) A la hora de estudiar, ¿cuál es la técnica que aplicás? ¿Estudias solo o en grupo? en este último caso, ¿qué rol cumplían tus compañeros?; 5) ¿Realizaste trabajos en equipo? ¿Te resultó provechoso? ¿Por qué? Si la respuesta es no: ¿Por qué? ¿Qué concepto tenés del trabajo en equipo? Si la respuesta es sí: Detalla qué fue lo provechoso del trabajo en equipo. **Capítulo I: ¿Cómo lograr ser el flautista de Hamelin?**

A lo largo de los módulos de carrera docente, hemos visto pautas para preparar clases didácticas. Según nuestra propia definición entendemos que la didáctica estudia la acción pedagógica utilizada en la enseñanza, que involucra y relaciona en forma recíproca tres elementos: docente, alumnos y conocimientos; y trata el estudio de los actos de enseñanza dentro del aula, teniendo en cuenta un contexto más amplio (historia individual y social). Este contexto constituye, da forma y contenido al acto de enseñar, haciéndolo más inclusivo y obliga al docente a adoptar una postura estratégica en cada grupo de alumnos.

La balanza indica que las clases preparadas estimulan el interés del alumno, logran que llegue con mayor preparación al examen y que evite transcurrir su cursada como mero trámite.

Como docentes, queremos alcanzar metas tales como que nuestras clases sean *claras* desde el punto de vista teórico, *útiles* desde el punto de vista práctico (proporcionándoles trabajos actualizados y beneficiosos, adecuados en complejidad, dependiendo de lo avanzados que estén en la carrera y según la evolución del curso) y *organizadas* para maximizar el tiempo que están dentro del aula (ya que la falta de tiempo apareció en las encuestas como una preocupación a la hora de afrontar los trabajos en grupo o de profundizar los temas.)

“...No se daba ningún debate en el trabajo en grupo, porque los programas están hechos de forma tan apretada que no tenés tiempo para sentarte y discutir...” (Agustina)

“Unir muchas voluntades con falta de tiempo es complejo, nunca nos poníamos de acuerdo, era todo muy engorroso...” (Hugo).

Teniendo en cuenta estas cuestiones, indagamos a nuestros entrevistados sobre cuál es la metodología de enseñanza con la que se sintieron más cómodos.

“...Me gustaban las clases de un profesor de fisiología... porque llevaba la materia a la práctica, nos daba ejemplos clínicos para explicar lo que estaba dando más que definiciones y cosas muy teóricas...” (Cecilia)

“...Me gustan las clases que no sean un monólogo. Esas clases donde los profesores llegan y dan su monólogo, o leen una filmina y se van, me parecen totalmente improductivas. En cambio, aquellas clases donde el profesor se preparó, se interesó por lo que tiene que contar y trata de que haya un diálogo entre el profesor y el alumno me parece que son las más productivas... y las que más me gustaron...” (Victoria)

“Siempre me gustaron las clases en las que los profesores primero exponían su tema y lo enmarcaban en cierta charla más cercana que un dictado o un cuadro en el pizarrón. Me era más fácil acercarme al tema desde una postura más cotidiana y menos rígida que si dictaban o nos hacían leer y nada más...” (Laura)

Si bien tenemos en cuenta que muchas veces el interés del alumno escapa a cualquier motivación, nos comentaba Agustina que “había materias que me gustaban más y otras que no. No sabía a lo que iba a dedicar y entonces les dedicaba más tiempo a las que más me gustaban; también hay materias que sabes que si o si las vas a usar y entonces me dedicaba; sino trataba de sacármelas de encima”.

MORALEJA: Un buen docente, al igual que el flautista de Hamelin, prepara con esmero sus clases, empleando métodos que faciliten el entendimiento de los temas a enseñar. Para ello prepara su instrumento, toca las mejores canciones de su repertorio teniendo en cuenta el gusto de su auditorio/alumnado, y recurriendo además, a ejemplos prácticos para relacionar temas.

Esta dedicación del docente es muy valorada por los estudiantes y genera una relación recíproca de motivación que perdura en el tiempo... pero ¿qué sucede con la motivación dentro del grupo de pares?

Capítulo II: Mejor solos que mal acompañados...

Otro de nuestros ejes fue indagar sobre la metodología de estudio. Nos propusimos saber qué técnicas les resultaban provechosas para saber si eso podía incidir o no en nuestra manera de dar clases.

Esto es lo que recopilamos sobre lo que nos contaron nuestros entrevistados:

“Cuando estudiaba sola, pasaba la clase que había presenciado en limpio. Prefería anotar lo más posible, quizás desprolijamente y pasaba a un resumen. Después leía y resaltaba lo más importante...” (Andrea)

“Vos le preguntas a cualquier abogado de 70 años para arriba y te dice que estudiaban directamente del código. Después apareció el tratado que es mucho más chico y resumido y después apareció el manual. Yo aparecí en la época del manual porque no tenías tiempo para leer todo un tratado... no te da el tiempo para ahondar en todas las materias que ves en el cuatrimestre... entonces te ibas al manual que era solo uno y tratabas de sacar de ahí complementándolo con las clases.” (Agustina)

“Me gustaba estudiar sola. Me queda más si leo el material de estudio, resumo y transcribo esos resúmenes. Lo visual y el copiar a mano, me ayudan a fijar el conocimiento...” (Gimena)

“Hacia resumen, tomaba muchas notas en clase, tenía facilidad para eso. Pasaba en limpio todos los apuntes: prolijos con resaltador, con subrayado, con colores... eso me ayudaba muchísimo... tengo mucha memoria visual.” (Adriana)

“Estudiaba con el libro y la clase, resúmenes, alguno que yo haga del libro pero no ajenos... de las clases sacaba mucho” (Cecilia)

Como consecuencia, para que las clases sean bien aprehendidas y estudiadas individualmente (sin recurrir a resúmenes ajenos y que reflejen el aporte personal del docente teniendo en cuenta el nivel del curso), deben ser dictadas de forma tal que al estudiante se le facilite la toma de apuntes y a su vez, complementarlas con material de lectura, cuadros sinópticos o presentaciones digitales que permiten una fijación visual (recurso muy valorado por la mayoría de los entrevistados).

Capítulo III: Trabajar en grupo... pero separados

Hemos analizado el trabajo grupal, desde dos perspectivas: la preparación de los exámenes y los trabajos en grupo.

En cuanto a la preparación de los exámenes, los entrevistados consideran valiosos los aportes de sus compañeros.

“En la carrera estudiaba mucho en grupos, no más de tres personas... me ayudaba porque siempre había uno al que le gustaba más un tema que a los otros o que lo entendía más y lo podía explicar y le daba más pilas al resto.” (Cecilia)

“Me gustaba el grupo para hacer resúmenes, trabajar para desarrollar el tema, pero a la hora de fijar los conceptos tenía que hacerlo sola” (Adriana).

“Para mí, estudiar con compañeros es muy productivo porque uno puede afianzar conocimientos, otra persona puede entender la materia desde otra perspectiva y creo que suma. Siempre tuve grupos de estudio en la Universidad, me resultaba más fácil estudiar así.” (Victoria)

“En grupo me gusta juntarme pero no a estudiar desde cero, sino a modo de repaso... el grupo sirve para complementar...” (Laura)

“Cuando cursaba materias gigantes nos repartíamos para resumir entre mis compañeros que éramos cuatro... a cada uno le tocaba el tema que más le gustaba. La forma de hacer los resúmenes era acordada.” (Agustina)

También indagamos sobre la efectividad de los trabajos grupales.

Primeramente queremos confesar que a raíz de este trabajo nos vimos motivadas a ponerlos en práctica. Pudimos realizarlo, en el primer año de la carrera de Calígrafo Público porque la materia lo permite; fue entonces que organizamos trabajos en grupo, elegidos por nosotras de acuerdo al nivel de evolución para poder tener nuestros resultados y nuestro propio punto de vista.

Durante las primeras clases hemos dado trabajos individuales que nos permitieron evaluar a cada alumno. A la luz de los mismos, los agrupamos intercalando los de menor nivel de aprendizaje con otros más avanzados. Los resultados fueron muy positivos ya que al volver al trabajo individual, se observó que el aprendizaje había mejorado notablemente.

No solo ayudó a los más rezagados a elevar su rendimiento. Sino que también trajo aparejado, la mayor sociabilidad entre los alumnos (que en un futuro serán colegas) y la oportunidad de escuchar diversas opiniones, valorarlas, debatir, seleccionarlas y volcarlas en el trabajo; teniendo como base el respeto, la capacidad de escucha y la tolerancia.

Pero lejos de verlo desde este punto de vista, sabemos de la mala fama que tiene el trabajo grupal. Por ello le preguntamos a nuestros entrevistados:

“A veces trabajar en grupo sirve cuando cada uno tiene una tarea para hacer y cuando hay alguien que te dice ‘vos haces esto y después lo evaluamos’. Si todos hacen lo mismo, empezás a perder el tiempo...” (Gimena)

“Me quedó muy marcada la interacción con los compañeros de grupos. Estábamos reunidos en clase y la profesora supervisaba. Cuando nos mandaban tarea, nos reuníamos también fuera del aula... la verdad que trabajar en equipo nos ayuda mucho. Grupos numerosos quizás no, pero de dos o más personas, sí. Si estás sola te estancas...” (Andrea)

“El grupo es más complicado. Por ahí al principio de la carrera tenés armado un grupo con el cual tenés afinidad y sabes trabajar, entonces lo puedes llevar a lo largo de toda la carrera y es más fácil hacer los trabajos grupales... Pero ahora que estoy cursando la maestría, nos mandan a hacer grupo y somos toda gente grande, no tenemos tiempo para juntarnos, se nos complica muchísimo. Terminamos haciendo cosas súper resumidas, que terminamos mandando y a veces, me pasó de hacer un trabajo que éramos cuatro personas que escribíamos y una rearmaba los conceptos. Lo terminábamos haciendo individualmente. No sirve de nada...” (Agustina)

“Me sirvieron los trabajos en grupo porque alivianaba el trabajo al separarnos las tareas; muchas veces contra reloj porque lleva mucho tiempo lograr coordinar si son muchas las personas. Pero una vez que se logra hacer un ida y vuelta, el resultado suele ser muy fructífero...” (Laura)

“Me resultaron provechosos los trabajos en grupo porque no solo desarrollas el conocimiento sino que incorporas otros que te ayudan a ampliar lo que ya conoces y otros criterios, otros puntos de vista...” (Victoria)

De lo expuesto podemos decir que a los alumnos no les gusta trabajar en grupo ya que trae aparejado incertidumbre en cuanto a la forma de trabajo, en cuanto a quienes trabajarán y sobre si llegarán a tiempo con la entrega. Sin embargo, lo ven eficiente cuando ya tienen una base de conocimientos. Consideran muy provechoso trabajar separando las tareas, según sus gustos, afinidad o forma de trabajo. Entonces, al momento de aunar las tareas de cada uno en un trabajo común, valoran el intercambio de ideas y ven al grupo como motivador... Siempre que el tiempo lo permita.

En definitiva, para obtener un buen resultado, este trabajo debe llevarse a cabo evaluando el nivel individual de cada alumno para luego agruparlos con objetivos claros y que no tenga como único fin facilitar la tarea de corrección del docente. Para que el desempeño grupal llegue a buen puerto, lo ideal sería darles la posibilidad a los alumnos de organizarse dentro de la misma clase y terminarlos fuera de ella.

Capítulo IV: Onda expansiva de una buena clase

La explicación física del movimiento ondulatorio dice “cuando se deja caer una piedra en un estanque de agua, se origina una perturbación que se propaga en círculos concéntricos, que al cabo de un tiempo se extienden en todas partes del estanque...”⁶⁰

¿Se puede relacionar un hecho físico con el acto de dar una buena clase?

⁶⁰ <http://aprendiendofisica2.es.tl/MOVIMIENTO-ONDULATORIO.htm>

El desafío de un docente es obtener el don de saber transmitir sus conocimientos y, tal vez, lograr generar una onda expansiva, causar una perturbación-reacción que se propaga en círculos concéntricos y que al cabo de un tiempo se extienden en todas partes del estanque-alumnado.

Muchos de nuestros entrevistados han manifestado que hubo profesores que, por su forma de ser y de dar sus clases, han permanecido en sus memorias, logrando que sus alumnos tengan otra perspectiva, distintos puntos de vista de una determinada materia, y despertándoles intereses que hasta incluso los han influenciado en la elección de la carrera.

Este hecho no se produce por casualidad ni por la mera empatía que puede tener el alumno con el profesor, sino que el docente al preparar sus clases con esmero contagia a sus alumnos el entusiasmo por la temática.

Consideramos que la dedicación de preparar una clase implica y abarca contar con objetivos claros que varían según las características del grupo hasta la manera de presentar la clase (gráficos, power point, ejemplos prácticos, llevar el tema a un plano más sencillo que facilite la comprensión e incrementar paulatinamente la dificultad). Sobre esto nos comentaba Hugo: “La profesora que más me gustó era la de Inglés I del primer año de la facultad... me enseñó a soltarme con el tema de la pronunciación o sea, salir del ridículo.

También Adriana decía: “El profesor que más recuerdo era un profesor de Biología en la secundaria porque era muy prolijo para trabajar en el pizarrón: hacía esquemas, cuadros sinópticos. Iba avanzando la clase, e iba llenando todo el pizarrón con el cuadro y quedaba muy bien al final, todas las ideas eran muy claras...”.

“En la Universidad la primera vez que di Análisis matemático la boché. Me saque un 1 en ambos parciales. Era una materia importante en mi carrera y me desmoralizó mucho. Pensaba “esto no es para mí”. Me cambié de cátedra y hablé con la nueva profesora y me dijo “vení a cursar conmigo y vas a ver que te va a gustar la matemática” y la explicó desde otro lado, no del lado frío sino interpretándola y conociéndola y termine aprobándola con un diez... hizo que me gustara una materia difícil y dura...” (Victoria)

En muchas ocasiones, estos profesores, pueden motivar a los alumnos a que participen activamente de la materia en la clase, en tomar buenos apuntes, en la interacción de tareas grupales y como meta final, que rindan un examen exitoso.

“Recuerdo a una profesora de contabilidad de la secundaria, hizo que me atrapara la parte contable. Teníamos cinco años de contabilidad porque era comercial y formamos empresas todas diferentes que interactuaban y fuimos aprendiendo de documentación, que hacía falta pagar, que cobrar. Todo fue didáctico y no tanta teoría (sí la había en los exámenes)... ” (Andrea)

Esto es lo que todo profesor aspira como fin inmediato de sus clases. Basándonos en nuestras entrevistas hemos observado que hay efectos que trascienden más allá de la cursada y/o del examen, logrando despertar en ellos una curiosidad que antes no tenían por la materia, despertando su vocación. Andrea, respecto de la misma profesora, nos decía: “Fue productiva su metodología, los que tomamos el camino de la contaduría, que íbamos juntos, nos definió dicho camino e inclusive formábamos parte de la misma “empresita”.”

Finalmente, esos alumnos convertidos hoy en profesores imitan esa forma de dar clases que tanto les atrajo. Agustina también decía: “no hay un docente que más recuerde (de la universidad) pero en general, disfrutaba de los que aportaban algo más de lo que aporta el libro... porque en una clase de derecho si no te trasmite conocimiento desde la práctica, vas y lo aprendes del libro” y al hablar de ella como docente explicaba “trato de imitar ese tipo de

clases, sino me aburro... me siento más cómoda con una metodología más práctica porque ya les indico que traigan leído el concepto para la clase, y entonces voy directamente al cómo se aplica..."

En este sentido, nos decía Adriana: "me gustaba la metodología teoría como la práctica... las teóricas me gustaban mucho. Toda la fundamentación, las explicaciones de cómo funcionaban las cosas, me atraían más, no me resultaban pesadas y las prácticas tenían su atractivo porque plasmaban un poco lo que habíamos visto en la teoría" y como docente dice que "mis clases son teóricas con ejercicios prácticos... son bastantes expositivas y en casi todas uso presentaciones en power point o material de lectura para complementar lo que doy... también hago preguntas y siempre inicio la clase relacionando el tema del día con el tema de la clase anterior..."

Si bien en algunas entrevistas se han plasmado experiencias diferentes respecto a la empatía y a la manera de dar clases de los docentes han preponderado aquellos docentes que son motores de búsqueda de más conocimientos, de desarrollar ideas y de despertar nuevas inquietudes o guiar al alumno hacia su vocación.

En conclusión, así como una piedra que impacta en el agua genera una onda que se propaga en tiempo y espacio, una buena clase puede ocasionar efectos más allá de la cursada y la finalización de la materia. Puede perdurar en una persona por muchos años, tanto es así que esa buena impresión los lleva a decidir su vocación y a tratar de imitar ese carisma, ese entusiasmo, esa pasión que, alguna vez, vieron en algún profesor.

Conclusiones

A lo largo de este trabajo, del análisis de las entrevistas efectuadas y de nuestro paso por Carrera Docente, hemos podido extraer algunas reflexiones en relación a los objetivos planteados.

Nuestro objetivo fue indagar sobre la motivación de los alumnos y docentes, y buscar métodos de enseñanza que al ser aplicados, den como resultado una experiencia atrayente y que eviten que la materia sea transitada como mero trámite.

Ahora bien, ¿qué consideramos como clase motivadora? Desde nuestro punto de vista, la motivación debe partir del educador que es quien debe lograr que el conocimiento sea asimilado, de modo tal que el alumno pueda aplicarlo en la práctica y que no quede en la repetición sistemática. ¿Qué medios tenemos? Muchos, sin lugar a duda. Y la acción pedagógica utilizada en la enseñanza debe ser inclusiva y reajustarse a las realidades socioculturales de los alumnos.

Insistimos en que su aplicación debe ser posterior a un análisis del alumnado, y debe ser pasible de cambios, si se observa que no causa el efecto esperado. Estos cambios se producen cuando un profesor es autocrítico, cuando observa y escucha las necesidades del grupo, cuando conoce diferentes tácticas de las que puede disponer, cuando es creativo y evita la monotonía de la repetición de las clases a lo largo de los años.

Si bien hemos visto que muchas veces el efecto motivador escapa al profesor porque el alumno tiene la intención de dedicarle más tiempo a otra materia por gusto personal o porque la va a aplicar en mayor medida a la hora de ejercer su profesión, etc.; creemos que esto no es excusa para no preparar las clases según objetivos a lograr y teniendo en cuenta las características, avances u obstáculos del grupo de alumnos.

Apareció con gran énfasis el rechazo a las clases meramente expositivas donde solo se repite lo que aparece en el libro, ley, etc. Es importante que el docente pueda explicar la teoría desde un plano cotidiano, enmarcándola en determinados contextos que sirvan de ayuda para el alumno, usando como base los conocimientos previos. Las clases sin interacción “pasaron de moda”, y en el mismo sentido también cambio la perspectiva hacia el alumno, ya que se lo ve como un potencial generador de conocimiento (compartiendo la tarea con el docente y ubicándolo, por un momento, en el mismo plano) en el sentido que la manifestación de sus dudas y errores pueden ayudar a los compañeros; y al mismo docente, a ahondar en ciertos temas.

Otro factor que despierta motivación es el grupo de pares... pero con ciertos requisitos. En primer lugar, a nuestros entrevistados les resulta muy provechoso estudiar en grupo. Les gusta ese momento de interacción porque consideran que solo así se pueden intercambiar ideas y explicaciones de temas, tener otros puntos de vista, consolidar sus lazos de amistad, etc. Eso sí: los grupos deben ser chicos y los integrantes elegidos entre sí por afinidad y a su vez, esto garantiza similar forma de estudio y que maximicen el tiempo.

Pero no todo es color de rosa... porque a la hora de realizar trabajos prácticos en grupos numerosos, manifiestan que es muy complicado no sólo por la pérdida de tiempo, sino también por la imposibilidad de tener un horario y espacio común. Esto desemboca en la recopilación de las tareas realizadas por separado. En este “hipotético grupo organizado” se pierde lo más importante: *la interacción de opiniones, el debate y el enriquecimiento de ideas*, y lo único que trae aparejado son problemas.

Según nuestro parecer, el grupo es núcleo fundamental de interacciones entre futuros colegas, de debates que amplían ideas y sobre todo actúa como nivelador del conocimiento del alumnado. Debemos aclarar que el trabajo en grupo debe tener un objetivo, un fundamento que, de ser necesario, debe ser transmitido a los alumnos para que no lo vean como un método de tortura...

En cuanto a las clases motivadoras, observamos que no solo conllevan buenos resultados en el aula y durante el transcurso de la cursada. De nuestras entrevistas ha surgido que esa buena experiencia con un profesor motivador, que estimula y propulsa que los conocimientos que enseña sean aprehendidos y no repetidos sin comprenderlos, en muchas ocasiones lleva al alumno a ver de otra manera la materia, y yendo más allá, les señala cual es su vocación o los ayuda a reforzar esa decisión. Aún más, esos alumnos convertidos en profesores, imitan esa manera de dar clases que tanto los motivó, que los hizo partícipes de esa grata experiencia de adquirir un nuevo conocimiento, de hacerlo propio, de internalizarlo... entonces de allí surge lo que hemos dado en llamar “onda expansiva de una buena clase” que ha constituido para nosotras, la grata sorpresa de esta investigación. Descubrir que enseñar se propaga en el tiempo, en la vida de una persona lejos de tomarlo como algo narcisista, creemos que es motivador para seguir haciendo cada vez mejor nuestro trabajo, para querer transmitirles nuestro conocimiento y generar en ellos, la duda mediante la cual se inserten en nuevos mundos.

Ahora mencionaremos algunas reflexiones que nos surgieron: ¿consideramos a nuestra tarea como algo creativo o nos dejamos atrapar por la cómoda repetición? ¿Tenemos la intención de que nuestro alumnado aprenda o sólo queremos “sacarnos de encima” nuestras clases? ¿Nos tomamos el trabajo de evaluar a nuestro grupo para poder efectuar clases que realmente sean productivas? ¿Nos adaptamos al uso de nuevas tecnologías o seguimos utilizando recursos tradicionales? ¿Tomamos el trabajo en grupo como una herramienta para facilitar el estudio de nuestro alumnado o sólo lo vemos como algo que nos permite aliviar nuestra tarea?

ENSEÑAR DERECHO A ESTUDIANTES AVANZADOS DE ABOGACÍA A TRAVÉS DE LA PREPARACIÓN Y REALIZACIÓN DE UN PROGRAMA DE RADIO FM DENOMINADO "DERECHO A VOS"

Cabrera Texeira-Nuñez, Silvia

Abogada-Profesora Adjunta de Técnica Forense III y Coordinadora del Consultorio Jurídico de la Universidad de la República-Centro Universitario Regional-Litoral Norte -Sede Salto -Uruguay. Profesor adjunto efectivo (G. 3) Universidad de la República. Facultad de Derecho. Centro Universitario Regional-Litoral Norte -Sede Salto -Uruguay. Salto/ Paysandú/Bella Unión. URUGUAY

Motta Souto, Marcela Silvina

Abogada-Profesora Asistente Técnica Forense III Consultorio Jurídico de la Universidad de la República - Centro Universitario Regional-Litoral Norte -Sede Salto -Uruguay Profesor Ayudante. Grado 1 Universidad de la República. Facultad de Derecho. Centro Universitario Regional-Litoral Norte - Sede Salto -Uruguay. Salto/Bella Unión URUGUAY

Síntesis

En el Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho-Centro Universitario Regional-Litoral Norte-Salto-Uruguay, estudiantes avanzados de Facultad de Derecho cursan la asignatura Técnica Forense III, donde incursionan en la práctica profesional atendiendo casos reales, asesorando y asistiendo a personas carentes de recursos económicos.

Este resulta ser el ámbito propicio para que se cumpla con la doble finalidad de docencia y extensión, siendo un espacio donde los estudiantes confrontan lo que se les enseña con la realidad, en un proceso de enseñanza activa que se basa en el hacer.

Para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea fructífero, en múltiples ocasiones es preciso que el docente haga uso de una práctica de enseñanza del derecho diferente, que utilice estrategias didácticas, actividades, técnicas y métodos, que capten el interés de los estudiantes apuntando a la relevancia del tema y a estimular que surja en ellos el sentimiento de que contribuyen con su aporte a la prevención de problemáticas sociales.

Cumpliendo esta finalidad, identificamos los problemas y las demandas del medio social; proponemos a los estudiantes que - guiados por el equipo docente- realicen un profundo estudio del tema asignado: Violencia Doméstica y Adolescente, Derechos de Familia, Abuso de Menores, Derechos de los Trabajadores Rurales.

La finalidad principal es el proceso enseñanza-aprendizaje, presentándoles un desafío: la realización de un programa de radio en el cual aportarán los conocimientos adquiridos, haciendo difusión de los derechos de los sectores vulnerables elegidos, y haciendo nacer en ellos el sentimiento de que son partícipes de la democratización del saber, asumiendo la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad.

Se propone al estudiante un involucramiento completo, abierto, sin prejuicios, incursionando en experiencias nuevas, convirtiéndose en un observador de la realidad y la práctica, desarrollando una conciencia analítica y crítica, con una conciencia independiente.

Proceden a analizar la legislación vigente, doctrina, jurisprudencia; realizan trabajos de campo, concertando entrevistas con diversos actores sociales que ilustran sobre la temática a abordar y la realidad, realizando luego un programa de radio de una hora en el cual advierten haber aprendido más que lo pensado y descubren contar con recursos internos que no sabía que contaban.

El estudiante observa, reflexiona sobre las experiencias que recoge desde múltiples perspectivas y las valora, integrando esas experiencias a sus conocimientos teóricos, cada cual desde sus capacidades y posibilidades.

Palabras clave: docencia, aprendizaje, extensión, difusión, radio.

Antecedentes: La experiencia es un proyecto en ejecución desde principios del año 2015, el cual surgió en el Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho del Centro Universitario Regional del Litoral Norte - Sede Salto - Uruguay.

Objetivos del Consultorio Jurídico: Posee un doble objetivo: la enseñanza y la extensión universitaria.

Por un lado se guía a los estudiantes en la atención de casos prácticos reales, se atienden las consultas, se debate internamente sobre el caso, repasando los conceptos teóricos, analizando la estrategia a emplear, revisando los medios de prueba a utilizar.

Se brinda asesoramiento y asistencia en juicio, para lo cual se confeccionan los correspondientes escritos, se realiza la procuración de los expedientes, se preparan y concurren a audiencias.

Por otro lado, con el objetivo de cumplir con la extensión universitaria, se logra - además del objetivo principal de asistir a personas carenciadas de nuestra sociedad mediante el asesoramiento jurídico y asistencia en juicio - difundir la existencia de derechos y deberes a los sectores más vulnerados, para lo que se realizan talleres y charlas sobre temas de interés social en instituciones de enseñanza media y otras vinculadas a la infancia y en el corriente año se incursionó en una actividad innovadora para la materia: la realización de un programa de radio con igual objetivo.

Equipo de trabajo: 21 estudiantes avanzados de Derecho que cursan 6to año de la carrera de Abogacía pertenecientes a la asignatura Técnica Forense III (materia anual-marzo a noviembre de cada año) que integran el Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho, donde guiados por abogados-docentes de la materia, realizan la práctica profesional atendiendo casos reales, prestando asesoramiento y asistencia a personas que no están en condiciones económicas de recurrir a los servicios de un abogado particular.

Fundamento y objetivos del método empleado:

Entendemos que para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea fructífero, en múltiples ocasiones es preciso que el docente haga uso de una práctica de enseñanza del derecho diferente, que utilice estrategias didácticas, actividades, técnicas y métodos, que capten el interés de los estudiantes apuntando a la relevancia del tema y a estimular que surja en ellos el sentimiento de que contribuyen con su aporte a la prevención de problemáticas que afectan a la sociedad en la que están inmersos.

Consideramos que una clase que se limite a una conferencia frente a estudiantes que asuman una actitud pasiva, solo absorbiendo y memorizando lo que el docente trasmite, sin reflexión ni análisis, no contribuye a formar futuros profesionales que asuman una actitud activa, con ideas independientes, decisiones y habilidades propias.

El estudiante es un ser pensante, capaz de razonar, inferir, comprender, asimilar; que posee conocimientos previos que el docente debe sacar a la luz.

Por ello es conveniente que el docente complemente el proceso de la enseñanza con el proceso de aprendizaje, que además de transmitir conocimientos se convierta en una guía, un apoyo, reactive los conocimientos previos de los estudiantes, busque fortalecer sus puntos débiles y

reforzar sus puntos fuertes, sea un receptor y orientador de las ideas estudiantiles, los impulse a investigar y a desarrollar habilidades y destrezas a través de la puesta en práctica de sus conocimientos y búsqueda de experiencias y desafíos.

De ese modo el estudiante se vuelve agente activo de su propio aprendizaje. No espera que el docente le vuelque todos los conocimientos, sino que los busca, porque se le proporcionan los caminos de búsqueda, se lo orienta hacia las decisiones correctas, y se lo hace sentir parte del quehacer social y útil en el proceso.

Se le propone incursionar en experiencias nuevas, convirtiéndose en un observador de la realidad y la práctica, involucrarse de modo completo, abierto, sin prejuicios, desarrollar una conciencia analítica y crítica, con una conciencia independiente.

De ese modo, el estudiante observa, reflexiona sobre las experiencias que recoge desde múltiples perspectivas y las valora, integrando esas experiencias a sus conocimientos teóricos, contemplando en cada cual sus capacidades y posibilidades.

Con este tipo de enseñanza se busca que el futuro profesional tenga las herramientas para enfrentar y solucionar los problemas que se le presenten y le resulte más fácil aplicar los conocimientos a las situaciones reales.

Público destinatario de la actividad: Audiencia de la radio FM comunitaria que tiene alcance en la ciudad de Salto y sus alrededores, público de todas las edades, de distintos estratos sociales y con variado nivel de educación. Esto conlleva a un abordaje y difusión manejando el léxico adecuado a los destinatarios para su mejor comprensión.

Preparación de la actividad.

Elección de los temas a profundizar: El primer día de clase, en momentos en que los estudiantes aún no han sido contaminados de la realidad a la que se enfrentarán, se les propone completar un formulario en el cual se le efectúan una serie de preguntas que tienden -entre otras cosas- a detectar las necesidades que como estudiantes identifican como necesarias de incursionar, luego de cursar 5 años de la carrera de Abogacía. Se les toma opinión en relación a temas que entienden que es necesario profundizar, de modo de contribuir con la sociedad brindando información con el objetivo de apuntar a la prevención y apoyar el abordaje de problemáticas sociales conectando a la población con los organismos y redes de atención.

Del procesamiento de esa información, se eligen aquellos temas que más inquietan a los estudiantes.

Propuesta que se les efectúa: De modo de captar su interés por profundizar en los temas elegidos, se divide el grupo en 4 sub grupos a los que se les asigna un tema a cada uno.

No solo se les propone estudiar, sino que se les promueve a profundizar en la realidad, y se les desafía a difundir el aprendizaje obtenido de un modo en que se comprometan en forma personal y grupal quedando expuestos a través de una actividad nueva y tentadora: la realización de un programa de radio.

Fuentes de Estudio: Los estudiantes de Derecho guiados por el equipo docente realizan un profundo estudio del tema asignado: Violencia de Género en todas sus manifestaciones (física, emocional, económica, sexual) y Adolescente (en todas sus formas, bullying), Derechos de Familia (Tenencia, Pensión Alimenticia, Visitas, Autorizaciones para viajar), Abuso de Menores en todas sus manifestaciones (físico, por negligencia, emocional, sexual), Derechos de los trabajadores rurales (sector muy exigido y castigado).

Analizan la legislación vigente, doctrina, jurisprudencia; realizan trabajo de campo, concertando entrevistas con diversos actores sociales que ilustran sobre la temática a abordar y la aplicación de la misma en la realidad, identifican las instituciones privadas o públicas que se ocupan de esos temas y las redes existentes para su abordaje.

Recepción del material preparado por los estudiantes:

El equipo docente recibe el material escrito por parte de los equipos de estudiantes y evalúa el contenido del mismo, en base al cual se preparará la actividad final. Ello permite recepcionar y evaluar el trabajo en equipo.

Preparación y ensayo del programa de radio: Cada sub-grupo se reúne en distintas instancias con la tutoría de docentes universitarios, aclarando las pautas dentro de las cuales se va a desarrollar la actividad, mediante un tratamiento objetivo del tema, análisis de la normativa y su aplicación práctica sin emitir juicios de valor ni opiniones personales, con una finalidad de lograr un efecto multiplicador de conocimiento y que el destinatario obtenga de la presentación, los conocimientos de Derecho en el tema definido, además de los elementos suficientes para decidir por sí mismo o recurrir a los referentes justos y adecuados para afrontar la problemática relacionada al tema.

Se procura analizar el material recabado, focalizándose en el tipo de público que se va a enfrentar, manejando en el debate interno un lenguaje jurídico más elevado, y ejercitando adaptar los conocimientos a un lenguaje adecuado a la población objetivo; lo que permite al estudiante universitario a enfrentar distintos auditorios, fortaleciendo la oralidad y lenguaje.

La noche previa a la realización del programa de radio se efectúa un ensayo del mismo con participación de todos los estudiantes del grupo y el equipo docente. Ello permite que todos intercambien ideas para mejorar el programa, que todos escuchen hablar del tema en los que profundizó cada equipo, que interactúen entre ellos, y que analicen en forma crítica los métodos que utilizarán para captar el interés de la audiencia radial.

Se trata de un momento muy interesante donde los aportes del grupo "no participante directo" resultan ser muy valiosos, porque en ese instante se transforman en una "supuesta audiencia" crítica y con fines de obtener un mejor producto final.

Realización del programa de radio DERECHO A VOS: De acuerdo a la coordinación previa con la radio comunitaria IMPACTOS FM 90.9 la que a su vez se trasmite vía internet (www.impactosfm.com) teniendo por tanto un amplio alcance, se programó realizar la actividad el último viernes de cada mes por espacio de una hora, habiendo recibido instrucciones básicas del Director de la radio sobre el modo de conducción de un programa radial, así como el aporte de estudiantes que poseían experiencia en radio y volcaron sus conocimientos al grupo.

Dos estudiantes se desempeñan como conductores del programa. El conocimiento por su parte en forma profunda del tema a tratar por haberlo estudiado y preparado en equipo, y a causa del ensayo previo hace que la entrevista a los compañeros expositores sea fluida y natural, con uso de un lenguaje simple para la comprensión de cualquier tipo de oyente.

Se reciben preguntas de la audiencia las que salen al aire y son respondidas con solvencia por parte de los estudiantes, quienes además cuentan con el apoyo de dos docentes del servicio que integran el equipo de radio y también participan ampliando los conceptos o formulando comentarios sobre la temática que se está tratando.

Evaluación de los resultados

Finalizada cada actividad de modo inmediato, se analiza de modo informal entre el equipo docente y el grupo de estudiantes universitarios intervinientes, los resultados primarios de la misma, el modo en que se desarrolló, las inquietudes y el interés generado en el auditorio, las dificultades presentadas, el modo en que fueron resueltas, los aciertos y desaciertos en la exposición y/o en el intercambio.

Se graba el programa y se carga en la computadora del servicio para su análisis. En el próximo encuentro en clase, en la que está presente el grupo completo (21 estudiantes) y la totalidad del equipo docente de la asignatura (7 docentes universitarios), en lo que llamamos "plenario", se efectúa un análisis de la actividad por parte de los docentes en primer lugar y luego por parte de los participantes directos de la misma.

El debate planteado provoca en los participantes de la actividad una evaluación integral de la misma, permitiendo evaluar cometidos y metas, así como también posibles cambios o desafíos. El análisis provoca reflexiones sobre beneficios de la actividad para el futuro ejercicio de la profesión, la temática abordada en cada oportunidad y la significación que presenta para la profundización en el conocimiento sobre temas jurídicos y sociales. Asimismo, evaluar la tarea de investigación y trabajo de campo como vía de acceso a la realidad que los rodea, permitiéndoles la experiencia de la oralidad, dirigiéndose al público con lenguaje adecuado para explicar un tema técnico.

En una segunda instancia de la clase, se analizan las dificultades que se presentan al momento de la realización del programa radial, así como también la manera de resolver en el momento los errores y dificultades, las estrategias utilizadas con el fin de un mejor abordaje de la actividad.

Aspectos comprendidos en la evaluación de la actividad.

Dicha actividad se evalúa desde distintos aspectos, pues además de una evaluación docente a cada estudiante y a los equipos, existe una autoevaluación y evaluación del alumno hacia el otro compañero, para fortalecer aquellos aspectos débiles de la exposición que cada uno entiende puede perfeccionarse en forma constructiva.

La evaluación del compañero sirve también para aprender a ser receptores de la crítica, a sabiendas que en el futuro profesional se deberá estar preparado para afrontar resultados diferentes a los esperados, y modificar actitudes para ser eficientes en la tarea.

Finalidad de extensión universitaria. Beneficios de los sectores intervinientes

El alumno cambia el escenario al que está acostumbrado para trasladarse a otro desconocido y real, en donde desarrolla un instinto de respuesta inmediata frente a las preguntas que surgen de la audiencia. Con esto, queda demostrado que el estudiante universitario aplica sus conocimientos ante el desafío de una pregunta inesperada, lo que contribuye a perder el miedo en un campo diferente.

Fortalece el trabajo en equipo, debido a que en las diferentes etapas del mismo previas al programa de radio, existe convergencia entre los alumnos ante la necesidad de la búsqueda de materiales, preparación, asignación y estudio de los temas, ensayo de la exposición y finalmente la puesta en escena; lo que significa que las discusiones dadas dentro de dichas etapas fortalecen y preparan a cada uno de los estudiantes para que en el futuro puedan trabajar con sus pares de la misma manera, en el entendido de que la profesión hoy día se ejerce cada vez más con la colaboración entre colegas.

Desde la óptica docente hemos detectado ante la realidad actual, que es necesario el cambio en los dispositivos y herramientas para la enseñanza universitaria del Derecho. Para esto hemos tenido en cuenta la implementación de herramientas que la sociedad misma nos brinda, de manera de llegar en forma diferente y masiva, para cumplir objetivos como la difusión de derechos a quienes los necesitan, agilizando de esta manera la llegada de la información al público.

Por su parte la radio, teniendo en cuenta que se enmarca dentro de la ley de radios comunitarias, cumple de esta manera con los objetivos sociales enmarcados en la misma.

Como contrapartida, entendemos que quienes reciben la información se ven beneficiados, adquiriendo los conocimientos para afrontar y tomar decisiones responsables sobre las diferentes problemáticas que surgen en la vida cotidiana, sabiendo cuáles son los caminos a tomar. De esta manera, facilitamos a la sociedad información, asesoramiento y difusión de derechos y deberes fundamentales para la convivencia pacífica.

Por todo lo antes expuesto, se puede concluir que frente a la sociedad que avanza los métodos de estudio deberían acompañar este cambio, dinamizándose las estrategias y dispositivos, tomando herramientas de forma funcional que la propia sociedad nos brinda en beneficio de los diferentes actores que forman parte del proyecto.

FOTOGRAFIA: Ver adjunto

