

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro
para el Desarrollo
Docente

ISSN 2362-423X

PRIMAVERA

20
23

AÑO XI - N° 13



- ⊗ Metodologías de evaluación y el aprendizaje de competencias legales
- ⊗ Autonomía universitaria en el origen de las universidades
- ⊗ Formación práctica y profesional y habilidades en comunicación oral en la carrera de Derecho
- ⊗ Evaluación con técnicas de enseñanza innovadoras que promueven la confianza y solvencia de los estudiantes
- ⊗ Innovaciones en los métodos de enseñanza y en las formas de evaluación a partir de la inteligencia artificial
- ⊗ Irrupción del Chat GPT: ¿cómo incorporar esta tecnología en el proceso de enseñanza y evaluación?
- ⊗ Educación virtual: una nueva forma masiva de enseñanza universitaria
- ⊗ Estrategias de enseñanzas para estimular el desarrollo de nuevos modelos mentales y el aprendizaje profundo.
- ⊗ Información sobre las XIII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho
- ⊗ Lenguaje claro, un derecho

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

Revista del Centro para el Desarrollo Docente

<http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php>

Av. Figueroa Alcorta 2263 (C1425CKB) – 2do. Piso

Horario de atención:

lunes a viernes 9 a 12.30 y 13.30 a 19

Teléfono: 5287-6796

revistacarrera@gmail.com



Universidad de Buenos Aires
Facultad de Derecho

Staff

EDITOR RESPONSABLE

Centro para el Desarrollo
Docente
(Av. Figueroa Alcorta 2263,
primer piso, C1425CKB,
Buenos Aires, Argentina)

DIRECTOR

Juan Antonio Seda

CONSEJO EDITORIAL

Laura A. PÉrgola
Clara Sarcone
Ricardo Schmidt

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN

[El Guion Ediciones](#)



ISSN 2362-423X

SUMARIO

EDITORIAL	4
Alejandra Muga	
ENFOQUES INNOVADORES PARA UNA EVALUACIÓN EFECTIVA EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO	6
Tomás Bredeston, Julián Hofele y Francisco Molina Portela	
LA LUCHA POR LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA, UN ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO MEDIEVAL	15
Jonatan Bregantic	
LA CARRERA DE DERECHO DESDE LA MIRADA DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS	19
Agustina Bumbaca, Cintia P. Benetti, María Belén San Martín y Luana L. Rivero	
PLANIFICACIÓN DE INSTANCIAS EVALUATIVAS MEDIANTE TÉCNICAS DE ENSEÑANZA INNOVADORAS	27
Eliana Carballo	
LA INNOVACIÓN EN LA FORMA DE EVALUAR Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL	32
Nicolás Ezequiel Cardoso	
¿INTELIGENCIA ARTIFICIAL O NATURAL? LOS HUMANOS Y EL CHAT GPT: UN EXAMEN A LA INTELIGENCIA HUMANA.	37
Carlos Federico Gaitan Hairabedian	
LA INSTAURACIÓN DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL MASIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR	41
Florencia Ayelén Hernández	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y TECNOLOGÍAS: UNA PROPUESTA PARA AJUSTAR LAS EXPECTATIVAS A SITUACIONES DE ENSEÑANZA REALES	47
María Florencia Piccolotto	
INFORMACIÓN SOBRE LAS XIII JORNADAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO	67
LENGUAJE CLARO, UN DERECHO	68
Laura PÉrgola	
NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS	72

EDITORIAL



Alejandra Muga

Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Profesora de Enseñanza Primaria. (Escuela Normal Superior No. 7), Profesora universitaria en Ciencias de la Educación (Universidad Católica de Salta), Diplomada en Gestión Educativa (FLACSO) y Magister en Docencia Universitaria (UBA). Es docente en instituciones de todos los niveles del sistema educativo y profesora universitaria de posgrado y en educación a distancia.

En este nuevo número de la *Revista del Centro para el Desarrollo Docente* nos encontraremos con artículos interesantes, escritos por docentes de la Facultad de Derecho. Varias de estas producciones son el reflejo de lo trabajado en los diferentes módulos de la Carrera de Formación Docente, mientras que otras surgieron de la necesidad y el deseo de participar de este espacio de escritura académica.

La formación en docencia universitaria nos interpela a pensar qué hacemos en las aulas universitarias para lograr los aprendizajes de nuestros estudiantes. Sabemos que la enseñanza y la preocupación por realizarla de la mejor manera posible, o al menos lograr sus propósitos, es una constante en la historia de la didáctica y de la pedagogía. A lo largo del tiempo, se dieron diferentes respuestas que nos permiten repensar los diseños de nuestras clases dentro de diferentes miradas teóricas. Una de ellas nos posibilita entender que la enseñanza es una práctica social e interpersonal que requiere pensarla como fenómeno y a la vez como proceso; es una actividad intencional en tanto en ella se generan procesos de interacción, transmisión, recreación y construcción del conocimiento. Al mismo tiempo, el aprendizaje es un cambio de conducta significativo donde el estudiante actúa sobre el objeto de

conocimiento para apropiarse de él y transformarlo. Esto supone que el aprendizaje moviliza todas las áreas de la conducta: la cognitiva, la afectiva y la social.

En marzo de 2020, con el advenimiento de la pandemia a nivel mundial, en las universidades, al igual que en todos los ámbitos, las puertas se cerraron, pero docentes y estudiantes construyeron nuevas formas de comunicación y de encuentro. El aislamiento, en tanto hecho inédito, transformó las sociedades y a las personas y, por supuesto, las instituciones universitarias no estuvieron ajenas a este abrupto cambio en las reglas de juego. Por eso, en la convicción y en el deseo de seguir formando, los docentes diseñaron sus propuestas, en algunos casos con experiencia en la modalidad virtual y en otros casos sin contar con antecedentes; sin embargo, en todos los casos, sostuvieron sus clases. En muchas universidades se diseñaron espacios virtuales en diferentes entornos de aprendizaje y distintas aplicaciones que sostuvieron estos vínculos. En definitiva, toda la enseñanza debió repensarse para seguir ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de formarse.

Así también, en el análisis de las prácticas docentes, se configuran prácticas conducentes a la evaluación de los aprendizajes. Es entonces cuando, de acuerdo con nuestra mirada sobre la enseñanza y con la visión del aprendizaje que adoptemos, será la propuesta de

evaluación que se plasmará en nuestras clases.

En los módulos de la Carrera de Formación Docente, debatimos y discutimos cómo pensar nuestra tarea docente en este contexto cambiante. ¿Cómo pensamos nuestras clases después de la pandemia? ¿Cómo aprenden nuestros estudiantes? ¿Cómo enseñamos los docentes? ¿Qué pasa con la evaluación de los aprendizajes? Sobre estos disparadores y haciendo hincapié en la docencia universitaria, la virtualidad, la masificación, la evaluación y la innovación académica, en este número de la Revista encontraremos reflexiones de distintos docentes de la Facultad de Derecho que están cursando los módulos de formación en la Facultad. Los invito a leer esas producciones:

Florencia Ayelén Hernández nos propone pensar “La instauración de la enseñanza virtual masiva en la educación superior”.

En un artículo compartido, Tomás Bredeston, Julián Hofele y Francisco Molina Portela nos ofrecen el análisis de “Enfoques innovadores para una evaluación efectiva en el aprendizaje del Derecho”.

Eliana Analía Carballo acerca su mirada sobre la “Planificación de instancias evaluativas mediante técnicas de enseñanza innovadoras”.

Carlos Federico Gaitan Hairabedian nos introdu-

ce en la discusión de un tema interesante y complejo en su artículo “¿Inteligencia artificial o natural? Los humanos y el Chat GPT: un examen a la inteligencia humana”.

Nicolás Ezequiel Cardoso, por su parte, aborda de manera crítica “La innovación en la forma evaluar y la inteligencia artificial”.

Además, en la Revista, encontrarán dos artículos más para profundizar sobre otros temas de interés para los docentes:

Así, Jonatan L. Bregantic, en “La lucha por la ‘autonomía universitaria’, un análisis historiográfico medieval”, analiza el concepto de *autonomía universitaria* en las universidades de la Edad Media.

Finalmente, Agustina Bumbaca, Cintia Paola Benetti, María Belén San Martín y Luana Leila Rivero, a partir de una encuesta llevada a cabo a estudiantes y graduados de la Facultad de Derecho, plantean “La carrera de Derecho desde la mirada de estudiantes y graduados”.

Desde sus perspectivas particulares, estas producciones buscan responder a los interrogantes que desde la práctica docente universitaria nos movilizan, con la convicción de que son respuestas que no clausuran el debate, sino, por el contrario, lo avivan y lo enriquecen para que otros docentes se animen a seguir imaginando respuestas alternativas.

ENFOQUES INNOVADORES PARA UNA EVALUACIÓN EFECTIVA EN EL APRENDIZAJE DEL DERECHO



Tomás Bredeston

Abogado (UBA). Doctorando en Ciencias Jurídicas (UCA). Especialización en Problemáticas Sociales Infanto-Juveniles (UBA). Especialización en Derecho de Familia (UBA). Asociado en Estudio de Familia: Dr. Roberts.



Julián Hofele

Abogado egresado de la UBA con posgrado de especialización en Derecho del Trabajo.



Francisco Molina Portela

Abogado (UBA). Ayudante de segunda en Contratos Civiles y Comerciales. LLM en Derecho Bancario y Financiero (Queen Mary University of London). Socio del Departamento de Derecho Bancario y Financiero del Estudio Tavarone Rovelli Salim & Miani.

RESUMEN

La enseñanza del Derecho es un proceso complejo que requiere métodos efectivos de evaluación para medir el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación es fundamental para desarrollar habilidades legales y formar futuros profesionales. Sin embargo, la forma de evaluar a los estudiantes en la Facultad de Derecho ha sido objeto de debate, especialmente en la era postpandémica. Este artículo analiza las metodologías de evaluación en la enseñanza del Derecho y su impacto en el aprendizaje de competencias legales. Se comienza explorando las evaluaciones tradicionales, como los exámenes escritos u orales, se evalúan sus fortalezas y limitaciones en la medición del razonamiento jurídico y la aplicación de la ley. Luego, se examinan enfoques alternativos, como el análisis de casos, simulaciones y la autoevaluación. El artículo también aborda desafíos al implementar nuevas metodologías, como recursos adicionales y capacitación docente. En resumen, se busca identificar enfoques efectivos para preparar a los estudiantes para el ejercicio profesional en el siglo XXI, evaluando críticamente las prácticas tradicionales y emergentes en la enseñanza Del derecho.

Palabras clave: Enseñanza del Derecho, métodos de evaluación, metodología de enseñanza, didáctica, estrategias de evaluación, exámenes escritos, exámenes orales, análisis de casos, simulaciones, autoevaluación, evaluación entre pares.

ABSTRACT

Teaching law is a complex process that requires effective evaluation methods to measure student learning. Evaluation is crucial for developing legal skills and shaping future professionals. However, the way students are evaluated in law has been a subject of debate, especially in the post-pandemic era. This paper examines evaluation methodologies in legal education and their impact on the acquisition of legal competencies. It begins by exploring traditional methods, such as written or oral exams, analyzing their strengths and limitations in measuring legal reasoning and application of the law. Next, alternative approaches like case analysis, simulations, and self-assessment are examined. The essay also addresses challenges in implementing new methodologies, such as additional resources and academic training. In summary, the paper aims to identify effective approaches to prepare law students for professional practice in the 21st century, critically evaluating both traditional and emerging practices in legal education.

Keywords: Legal education, assessment methods, teaching methodology, didactics, assessment strategies, written exams, oral exams, case analysis, simulations, self-assessment, peer assessment.

Introducción

La enseñanza del Derecho es un proceso complejo y exigente que requiere de metodologías efectivas para evaluar el aprendizaje de los estudiantes. La evaluación desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades jurídicas y en la formación de futuros profesionales del Derecho. Sin embargo, la forma en que se evalúa a los estudiantes en el ámbito jurídico ha sido objeto de debate y reflexión en los últimos años, los cuales estuvieron fuertemente marcados tanto por la pandemia del COVID-19 como por los avances de la tecnología.

Durante nuestra trayectoria como docentes, hemos observado que, en ocasiones, los estudiantes carecen de ciertas habilidades, aptitudes y conocimientos

para ejercer eficazmente como profesionales legales. Por ejemplo, los alumnos enfrentan dificultades para aplicar conceptos teóricos en situaciones reales o presentan una deficiente capacidad de comunicarse de manera efectiva, tanto oralmente como por escrito. En lugar de optar por culpar automáticamente a los alumnos, estas circunstancias nos han llevado a reflexionar sobre la adecuación de los métodos de evaluación que empleamos, teniendo en cuenta la metodología de enseñanza utilizada. También nos hemos cuestionado si existen métodos alternativos de evaluación que hayan sido desarrollados por la didáctica en los últimos años, y que puedan brindarnos una mayor efectividad en el proceso educativo.

Este artículo se propone analizar y discutir las metodologías de evaluación utilizadas en la enseñanza

del Derecho, explorando su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y su capacidad para medir el desarrollo de competencias legales fundamentales. A medida que la educación jurídica evoluciona, es crucial examinar críticamente las estrategias de evaluación existentes y considerar nuevas alternativas que promuevan un aprendizaje más significativo y orientado al ejercicio de la profesión.

En primer lugar, se explorarán las metodologías de evaluación tradicionales, como los exámenes escritos u orales de respuesta cerrada, que han sido ampliamente utilizadas en el ámbito de la enseñanza del derecho. Se examinarán sus fortalezas y limitaciones, haciendo hincapié en su capacidad para evaluar el razonamiento jurídico, el análisis de casos y la aplicación de la ley.

A continuación, se explorarán enfoques alternativos de evaluación que han surgido en respuesta a las limitaciones de las metodologías tradicionales. Estos incluyen la evaluación basada en análisis de casos, las simulaciones, la autoevaluación y la evaluación entre pares. Se examinará cómo estos enfoques proporcionan oportunidades para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en situaciones prácticas, desarrollen habilidades de investigación y redacción, y trabajen en equipo para resolver problemas legales complejos.

Finalmente, se destacarán los desafíos y consideraciones clave al implementar nuevas metodologías de evaluación en la enseñanza del derecho. Estos pueden incluir la necesidad de recursos adicionales, la capacitación docente y la adaptación de los programas de estudio.

En resumen, este artículo busca explorar las metodologías de evaluación en la enseñanza del Derecho, analizando tanto las prácticas tradicionales como las alternativas emergentes. Al examinar críticamente estas metodologías y su impacto en el aprendizaje jurídico, se pretende identificar enfoques más efectivos que preparen a los estudiantes de la Facultad de Derecho para enfrentar los desafíos y exigencias del ejercicio profesional en el siglo XXI.

Una mirada crítica sobre los métodos de evaluación tradicionales

¿Para qué evaluamos?

De acuerdo con Jorba y Sanmartí (1993), la evaluación de los aprendizajes tiene dos funciones principales. En primer lugar, busca informar al alumno sobre su progreso y determinar qué conocimientos nece-

sarios para obtener la certificación correspondiente ha adquirido. Esta función certifica la adquisición de saberes al final de un período de formación, un curso o un ciclo, y busca hacer un balance de los logros alcanzados. En segundo lugar, la evaluación tiene una función pedagógica o formativa, ya que proporciona información útil para adaptar las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades de los estudiantes y para mejorar la calidad de la enseñanza en general. Esta función se integra en el proceso de formación, ya sea al comienzo, durante o al final del mismo, con el propósito de mejorar el aprendizaje mientras aún hay tiempo.

La evaluación que, en general, se practica en las facultades de derecho de nuestro país, presenta casi de forma exclusiva la primera de las mencionadas funciones. Los métodos tradicionales de evaluación suelen centrarse en la aplicación de evaluaciones orales y de exámenes escritos, tanto en forma de preguntas de opción múltiple como de preguntas cerradas, en los cuales los estudiantes deben demostrar su comprensión de conceptos legales, su capacidad de razonamiento y su habilidad para aplicar los principios jurídicos a situaciones hipotéticas.

Estos métodos tradicionales de evaluación han sido utilizados durante mucho tiempo debido a su facilidad de aplicación y a su capacidad para medir el conocimiento principalmente teórico. Sin embargo, también han sido objeto de críticas debido a sus limitaciones a la hora de dotar a los graduados de habilidades, competencias y conocimientos necesarios para el ejercicio de la profesión en el mundo actual, tales como la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la rápida adaptación a los cambios.

En el siguiente apartado, exploraremos los métodos tradicionales de evaluación en la enseñanza del Derecho, en los que examinaremos sus fortalezas y limitaciones. Al hacerlo, podremos comprender mejor qué características de los métodos de evaluación es necesario adecuar para alcanzar los objetivos buscados.

Antes de adentrarnos en dicho análisis, podría pensarse a la evaluación como una comparación. Según Perrenoud, se trata de una contrastación entre el resultado de la evaluación y ciertos criterios de excelencia fijados por los docentes y la institución educativa (Perrenoud, 2008). Por otro lado, podría decirse que, la evaluación, en términos de contraste, implica no solo medir los resultados finales de los estudiantes, sino también comparar y analizar la diferencia entre

su punto de partida y su punto de llegada a lo largo del proceso de aprendizaje. Cada estudiante tiene un punto de partida único en cuanto a sus conocimientos, habilidades y experiencias previas. Al realizar una evaluación que considere este punto de partida individual, se puede obtener una perspectiva más completa del progreso realizado por cada estudiante. Al evaluar el punto de partida, se pueden identificar las fortalezas y debilidades iniciales de cada estudiante, lo cual permite diseñar estrategias de enseñanza y apoyo más efectivas. Además, al evaluar el punto de llegada, se puede valorar el crecimiento y desarrollo alcanzado durante el proceso de aprendizaje. La comparación entre el punto de partida y el de llegada de cada estudiante proporciona una visión más amplia y justa de su progreso. No todos los estudiantes comenzarán en el mismo nivel de conocimiento o habilidad, por lo que es injusto evaluarlos únicamente en función de los resultados finales. Al considerar el progreso individual, se reconoce el esfuerzo y el crecimiento realizado por cada estudiante, independientemente del punto de partida. Además, esta evaluación basada en el contraste fomenta un enfoque más centrado en el proceso de aprendizaje. Se valora el esfuerzo, la dedicación y la capacidad de superación de cada estudiante a lo largo del camino, en lugar de enfocarse únicamente en los resultados finales.

Asimismo, es importante tener en cuenta que no existen métodos de evaluación que sean inherentemente superiores a otros, sino que su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en la que se ubiquen (Camilloni, Celman, Litwin y Palou de Maté, 1998:43).

En el ámbito del Derecho, la necesidad de implementar metodologías alternativas de evaluación depende, principalmente, de los objetivos educativos y las metas de aprendizaje que se deseen alcanzar. Si se busca formar graduados que ejerzan la profesión de abogado, ya sea en los tribunales, una empresa o un estudio jurídico, será necesario implementar enfoques que fomenten las habilidades prácticas, la resolución de problemas y el trabajo en equipo, de manera de permitir una mayor integración de la teoría y la práctica, y de promover un aprendizaje más activo y aplicado. Ahora bien, si se busca formar profesionales dedicados a la investigación jurídica y a la academia, será necesario implementar métodos innovadores que promuevan el pensamiento crítico, la capacidad de análisis y técnicas de investigación.

Métodos tradicionales de evaluación

La experiencia demuestra que el método de evaluación más utilizado en las facultades de derecho de nuestro país es el examen escrito de respuesta cerrada, seguido por la evaluación oral, también de respuesta esencialmente cerrada. Los exámenes con ítems de respuesta cerrada consisten en preguntas que tienen una única respuesta correcta. Se distinguen de los exámenes de respuesta abierta o “de composición”, en los que las preguntas admiten diferentes respuestas, las cuales pueden variar en calidad. Al haber una única respuesta correcta previamente definida, durante la corrección, el evaluador no tiene que tomar decisiones, no establece juicios de valor, y la asignación de puntajes está determinada por el instrumento (Basabe y Amantea, 2020). En este tipo de examen, los estudiantes deben proporcionar respuestas breves y directas a preguntas específicas. Aunque este enfoque presenta beneficios evidentes, también conlleva ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta.

Uno de los principales beneficios de los exámenes de respuesta cerrada es su capacidad para evaluar de manera precisa y específica el conocimiento de los estudiantes. Al formular preguntas con respuestas limitadas, los profesores pueden evaluar la comprensión y retención detallada de la información por parte de los estudiantes. Esto resulta especialmente útil en áreas que requieren un dominio preciso de datos, lo cual es relativo en el caso del Derecho.

Además, en lo que respecta específicamente a exámenes de respuesta cerrada orales, estos pueden ser más eficientes en términos de tiempo. En comparación con los exámenes escritos, en los que los estudiantes deben redactar respuestas completas, los exámenes orales pueden abordar un mayor número de preguntas en un período de tiempo más corto. Esto permite una evaluación más exhaustiva y una retroalimentación inmediata para los estudiantes. Asimismo, el diálogo que se genera en la evaluación oral, aun cuando las preguntas sean de respuesta cerrada, permite indagar un poco más allá y evaluar habilidades de nivel superior.

No obstante, existen desventajas significativas en el uso exclusivo de este tipo de evaluaciones. Una de las limitaciones más evidentes es que estos exámenes no promueven una exploración profunda del conocimiento de los estudiantes. Al limitar las respuestas a opciones cerradas, se excluye la posibilidad de que ellos brinden explicaciones más amplias o apliquen

su pensamiento crítico para analizar un tema en profundidad.

Además, este tipo de exámenes puede generar ansiedad en los estudiantes. El hecho de tener que responder de manera rápida y precisa puede aumentar la presión y el estrés durante el examen. Esto puede afectar negativamente el rendimiento de algunos estudiantes y limitar su capacidad para demostrar su verdadero nivel de conocimiento.

Otra desventaja de los exámenes de ítems cerrados es que pueden no evaluar adecuadamente las habilidades de razonamiento y análisis, las cuales son fundamentales en el aprendizaje del Derecho. Estos exámenes se centran principalmente en la memorización de información, dejando de lado la capacidad de los estudiantes para aplicar su conocimiento en situaciones prácticas o para resolver problemas complejos.

Philippe Perrenoud en *La evaluación de los alumnos* sostiene que “la obsesión por la equidad formal desvía de los aprendizajes de alto nivel”. En ese sentido, se plantea que la costumbre por hacer una misma serie de preguntas (estandarizadas, cerradas) a todos los alumnos puede ser contraproducente para obtener lo mejor de cada uno de ellos, por lo que es preferible optar por otro tipo de evaluaciones que permitan potenciar otras habilidades, como el razonamiento o la comunicación (Perrenoud, 2008). La contracara de ello podría ser la mayor arbitrariedad a la hora de la calificación, por lo que debemos pensar en parámetros y estrategias que limiten lo más posible el alcance de esta. Una de las posibilidades planteadas por el autor tiene que ver con la evaluación por necesidades, que permite abordar a cada alumno conforme sus dificultades y virtudes, con una única finalidad: garantizar el mismo nivel de aprendizaje como criterio igualador.

Enfoques alternativos de evaluación

En este apartado, exploraremos ciertos métodos alternativos de evaluación en la enseñanza del Derecho, en los cuales examinaremos sus fortalezas y limitaciones a la luz de su comparación con los métodos tradicionales analizados en el apartado anterior.

Análisis de casos

Los casos son ampliamente utilizados como recursos de enseñanza. Sin embargo, también pueden

emplearse para evaluar el proceso de aprendizaje. Los casos presentan situaciones que demandan una intervención activa y brindan la oportunidad de evaluar la capacidad de los estudiantes para identificar problemas, interpretar datos, reconocer la información relevante y faltante, así como generar alternativas de solución y evaluar sus ventajas y desventajas.

El método de casos se caracteriza por presentar a los estudiantes situaciones problemáticas o escenarios de la vida real, en los cuales deben analizar, reflexionar y tomar decisiones basadas en un conjunto de información proporcionada. Estos casos suelen ser complejos y desafiantes, y requieren que los estudiantes apliquen sus conocimientos teóricos y habilidades analíticas para llegar a soluciones o recomendaciones adecuadas. A diferencia de las evaluaciones tradicionales, que se enfocan en respuestas cerradas, el método de casos fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y el trabajo en equipo.

Una de las principales ventajas del análisis de casos es su capacidad para desarrollar habilidades de resolución de problemas (Wasserman, 1994). Al enfrentarse a situaciones reales o simuladas, los estudiantes se ven obligados a analizar la información relevante, identificar los problemas clave, evaluar diferentes alternativas y tomar decisiones informadas. Esto promueve el pensamiento analítico y la capacidad de aplicar el conocimiento en contextos prácticos, preparando a los estudiantes para los desafíos del mundo real.

Además, el análisis de casos fomenta el aprendizaje activo y participativo. En lugar de ser receptores pasivos de información, los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje. El análisis de casos requiere que los estudiantes investiguen, discutan, argumenten y lleguen a conclusiones fundamentadas. Esta participación activa aumenta la motivación y el compromiso de los estudiantes, lo que conduce a un aprendizaje más significativo y duradero.

Sin embargo, este método también presenta desafíos a la hora de ser implementado como metodología de evaluación. Uno de ellos es la necesidad de contar con casos relevantes y actualizados. Los casos deben reflejar situaciones reales y estar alineados con los objetivos de aprendizaje establecidos. Esto requiere una constante actualización de los casos y una búsqueda continua de ejemplos que sean pertinentes para los estudiantes.

Otro desafío es la evaluación objetiva de las res-

puestas. Dado que este sistema promueve la diversidad de enfoques y soluciones, la evaluación se vuelve más compleja. Los profesores deben establecer criterios claros de evaluación y tener en cuenta la variedad de respuestas posibles, considerando la solidez del razonamiento y la aplicación adecuada de los conceptos. Además, es importante ofrecer retroalimentación constructiva para que los estudiantes comprendan las fortalezas y áreas de mejora en su análisis.

Simulaciones

La simulación, al igual que otros métodos de evaluación, requiere una estrecha vinculación con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para lograr esto, es fundamental que el alumno se sitúe en un contexto determinado donde pueda imitar algún aspecto de la realidad profesional y actuar en consecuencia. De esta manera, el estudiante podrá experimentar las dificultades, obstáculos y posibles soluciones que se presentarían en dicho contexto.

Para que el alumno pueda desarrollar estas habilidades, es necesario incorporar diversas prácticas en la enseñanza que le proporcionen herramientas para el momento de la evaluación. En primer lugar, se debe fomentar la participación activa en clases, promoviendo la interacción y el intercambio de ideas. En segundo lugar, es importante utilizar ejemplos, ya sean casos reales o ficticios, que permitan al alumno relacionar los conceptos teóricos con la realidad. Por último, es fundamental preparar al estudiante a través de prácticas previas, utilizando casos o situaciones hipotéticas que le ayuden a fortalecer su aprendizaje.

Este enfoque de evaluación permite mejorar la calidad del proceso de enseñanza y obtener distintos razonamientos y respuestas de cada alumno, en lugar de simplemente buscar una repetición memorizada. Además, permite verificar si el estudiante realmente ha comprendido lo aprendido durante el curso y no solo lo ha memorizado. También fomenta un desafío intelectual y ayuda al futuro profesional a familiarizarse con las dificultades que enfrentará en su trayectoria.

Como docentes, esto nos plantea un doble desafío. Por un lado, la elaboración del examen requiere más dedicación, investigación y trabajo por parte nuestra. Por otro lado, implica un compromiso mayor al corregir, ya que no estamos buscando una respuesta correcta o incorrecta de manera específica, sino el proceso intelectual realizado por el alumno. Sin em-

bargo, este proceso debe tener coherencia y sentido como respuesta a la consigna planteada, para obtener una calificación satisfactoria. Si bien este método presenta algunas debilidades, como el cuestionamiento de la calificación o la dificultad para reproducir exactamente los casos reales, si se superan estos obstáculos puede ser un método sumamente útil.

Evaluación entre pares y autoevaluación

La evaluación entre pares en el proceso de aprendizaje fomenta una cultura de participación en el aula, ya que permite a los estudiantes evaluar su propio trabajo, así como el de sus compañeros. La fortaleza de este método radica en que los compañeros deben tener claridad sobre lo que constituye un desempeño adecuado y hacia dónde deben dirigirse. Esto les permite comprender en qué etapa se encuentran en su propio proceso de aprendizaje, a la vez que promueve la autorregulación y la metacognición.

Si bien esta práctica en el aula fomenta relaciones horizontales y una cultura democrática del conocimiento, puede considerarse una debilidad la intervención de un tercero. Sin embargo, es el profesor quien evalúa el trabajo de los estudiantes a través de la formulación de preguntas y reflexiones sobre los juicios de los estudiantes, lo cual contribuye a este método (Anijovich, 2012).

“Los tipos de retroalimentación reconocidos por los pares son aquellos que se han generado en un clima de confianza, de trabajo e intercambio” (Anijovich, 2017:12) entre los alumnos, quienes deben aceptar la ignorancia y el error, y ofrecer sugerencias y ejemplos de manera sencilla con el objetivo de mejorar el trabajo producido.

Para llevar a cabo un proceso de evaluación con autoevaluación, los estudiantes deben comprender el propósito y las estrategias a utilizar. Por lo tanto, los profesores deben proporcionar ejemplos, pautas, aspectos a considerar durante el intercambio y tiempo para practicar y revisar estas prácticas conjuntamente (Anijovich, 2017: 12).

La autoevaluación tiene como objetivo que los alumnos aprendan a evaluarse a sí mismos, aunque en la realidad se ha avanzado poco en la comprensión y el verdadero significado de esta práctica, dado que, por ejemplo, existe una falta de reflexión en relación con la calificación y los criterios establecidos (Anijovich, 2017). Pero, por otro lado, algunas investigacio-

nes señalan que los buenos estudiantes estudian más y obtienen mejores resultados al revisar y mejorar sus propias tareas basándose en su propio aprendizaje (Anijovich, 2017:14). En última instancia, la autoevaluación se puede definir como un proceso en el cual el estudiante reflexiona sobre la calidad de su trabajo, lo analiza y emite un juicio de valor a la luz de los criterios previamente establecidos, con el objetivo de mejorar su aprendizaje y convertirse en un aprendiz autónomo (Anijovich, 2017:14).

Desafíos

La implementación de enfoques de evaluación innovadores en el proceso de aprendizaje del Derecho puede enfrentar una serie de desafíos significativos. Estos desafíos requieren ser abordados de manera efectiva con el fin de lograr una transición exitosa hacia métodos de evaluación más dinámicos y en consonancia con las necesidades actuales de la práctica jurídica.

Adecuación de los métodos de enseñanza

Existe una estrecha relación entre las estrategias de enseñanza y la metodología de evaluación en el ámbito educativo. Ambos elementos están interconectados y se influyen mutuamente en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En tal sentido, consideramos que el primer y más complejo desafío para la implementación de métodos alternativos de evaluación es adecuar la estrategia de enseñanza para que la evaluación sea un paso natural y no una instancia estresante y meramente validadora de contenidos.

Sin embargo, la enseñanza del Derecho ha estado históricamente arraigada en métodos de evaluación tradicionales. No solo profesores, sino también estudiantes podrían mostrarse reacios a adoptar nuevos enfoques. Es fundamental superar esta resistencia y promover una mentalidad abierta hacia la innovación educativa, destacando los beneficios de los métodos de enseñanza y evaluación innovadores en términos de promover habilidades prácticas, razonamiento crítico y capacidad de análisis en el ámbito jurídico. Es importante establecer un diálogo con instituciones educativas, docentes y alumnos, y demostrar los beneficios y la efectividad de los nuevos métodos de evaluación en la formación de profesionales competentes y preparados para enfrentar los desafíos del mundo legal actual.

Recursos y capacitación

La implementación de métodos innovadores de evaluación en la enseñanza del Derecho también implica consideraciones relacionadas con los recursos y la capacitación necesarios tanto para los profesores como para los estudiantes.

En primer lugar, los profesores deben estar preparados para utilizar nuevas herramientas y tecnologías educativas que respalden los métodos de evaluación innovadores. Esto puede requerir una inversión en in-

[...] los métodos de enseñanza y evaluación innovadores [promueven] las habilidades prácticas, el razonamiento crítico y la capacidad de análisis en el ámbito jurídico.

fraestructura y recursos tecnológicos, como *software* especializado, plataformas en línea y hardware actualizado. Los docentes necesitan familiarizarse con estas herramientas y adquirir las habilidades necesarias para su uso efectivo en el proceso de evaluación. Es fundamental brindarles la capacitación y el apoyo requeridos para que se sientan cómodos y competentes al implementar estos métodos innovadores.

Por otro lado, es igualmente importante garantizar que los estudiantes tengan acceso a los recursos y el apoyo necesarios para participar en estos nuevos métodos de evaluación de manera efectiva. Esto puede incluir el acceso a tecnología adecuada, como computadoras o dispositivos móviles, así como a una conexión a internet confiable. Además, los estudiantes pueden requerir de capacitación u orientación para utilizar las herramientas y plataformas de evaluación de manera efectiva. Es fundamental proporcionarles el apoyo necesario para que puedan adaptarse y aprovechar al máximo estos nuevos enfoques de evaluación.

La asignación de recursos financieros y tecnológicos, así como la inversión en la formación docente y el apoyo estudiantil, son elementos esenciales para

facilitar la implementación exitosa de los métodos innovadores de evaluación. Sin estos recursos y apoyo adecuados, tanto los profesores como los estudiantes pueden enfrentar dificultades para adoptar y adaptarse a estos enfoques, lo que limitaría su efectividad y los beneficios que podrían obtenerse de ellos.

En resumen, la implementación de métodos innovadores de evaluación en la enseñanza del Derecho requiere considerar los recursos y la capacitación necesarios tanto para los profesores como para los estudiantes. La disponibilidad de herramientas tecnológicas, la infraestructura adecuada, la formación docente y el apoyo estudiantil son elementos clave para garantizar una implementación exitosa y efectiva de estos métodos innovadores de evaluación.

Adecuación del plan de estudios

Por otro lado, los métodos innovadores de evaluación deben estar alineados con el currículo y los objetivos de aprendizaje del programa de Derecho. Es esencial asegurarse de que estos métodos promuevan las habilidades y competencias necesarias para la práctica jurídica, y que se integren de manera coherente en el plan de estudios. Esto requiere una cuidadosa planificación y coordinación entre los profesores y los responsables del diseño curricular.

Para superar estos desafíos es necesario un enfoque estratégico, el compromiso de las partes interesadas y una planificación cuidadosa a fin de garantizar una transición exitosa hacia métodos de evaluación más innovadores y eficaces en la enseñanza del Derecho.

Consideraciones finales

¿Es necesario implementar métodos alternativos de evaluación?

Si bien los exámenes tradicionales han sido utilizados durante mucho tiempo, se reconoce que presentan limitaciones en la formación de los estudiantes de Derecho. El ejercicio de la profesión legal requiere habilidades y competencias más allá del conocimiento teórico. Los abogados deben ser capaces de analizar y resolver problemas complejos, trabajar en equipo, comunicarse efectivamente, argumentar de manera persuasiva y aplicar el conocimiento a situaciones prácticas. Los métodos de evaluación tradicionales, a menudo, se centran en la memorización y la reproducción de información, sin brindar la oportunidad de desarrollar y evaluar estas habilidades esenciales.

La implementación de métodos alternativos de

evaluación puede ayudar a fomentar el desarrollo de estas habilidades y competencias. Estos enfoques permiten a los estudiantes aplicar el conocimiento legal en situaciones reales, resolver problemas complejos y trabajar en colaboración con otros estudiantes, simulando el entorno profesional al que se enfrentarán. Además, los métodos alternativos de evaluación fomentan un aprendizaje más activo y participativo, donde los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje. Esto promueve una comprensión más profunda de los conceptos legales, ya que se requiere un análisis crítico y una aplicación práctica del conocimiento.

Asimismo, los métodos alternativos de evaluación pueden proporcionar una retroalimentación más significativa y personalizada para los estudiantes. En lugar de recibir una calificación simple, los estudiantes pueden recibir comentarios constructivos sobre su desempeño, en los que se identifiquen fortalezas y áreas de mejora específicas. Esto les permite ajustar su enfoque de estudio y desarrollar habilidades que son relevantes para su futura práctica legal. La retroalimentación bien producida otorga oportunidades para que los estudiantes reconozcan sus problemas y habilidades de autorregulación de aprendizaje (Anijovich, 2012).

Conclusiones

En conclusión, el estudio de métodos alternativos de evaluación en el aprendizaje del Derecho plantea una serie de interrogantes que abren el camino hacia una exploración más profunda y un diálogo continuo en esta área.

En primer lugar, surge la pregunta de cómo podemos equilibrar la necesidad de evaluar el conocimiento jurídico con la capacidad de desarrollar habilidades prácticas. Los métodos tradicionales de evaluación tienden a enfocarse en la adquisición de conocimientos teóricos, pero ¿cómo podemos evaluar de manera efectiva la aplicación práctica del Derecho? ¿Existen herramientas y enfoques alternativos que permitan evaluar las habilidades legales necesarias en la vida profesional? La respuesta pareciera ser que sí.

Otro punto clave a considerar es la diversidad de estilos de aprendizaje y la importancia de la inclusión en la evaluación. ¿Cómo podemos diseñar métodos de evaluación que sean accesibles y justos para todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades, antecedentes o características individuales? ¿Existen

enfoques más flexibles que se adapten a las necesidades de cada estudiante y fomenten la diversidad de perspectivas en el aprendizaje del Derecho?

También debemos reflexionar sobre cómo adaptarnos a los cambios en el entorno educativo y profesional. Con el avance de la tecnología y la digitalización, ¿cómo podemos aprovechar las herramientas y plataformas digitales para mejorar los métodos de evaluación en el aprendizaje del derecho? ¿Existen oportunidades para utilizar la inteligencia artificial

y el aprendizaje automático en la evaluación legal de una manera ética y efectiva?

La búsqueda de enfoques más equilibrados, inclusivos y éticos en la evaluación es un desafío continuo que requiere un diálogo constante, experimentación y colaboración entre educadores, profesionales del Derecho y estudiantes. Al explorar estas preguntas y desafíos, podemos trabajar hacia una evaluación del aprendizaje del Derecho más efectiva y significativa en un mundo en constante evolución.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2012). *La Evaluación como oportunidad*. Paidós
- Anijovich, R., Camilloni, G., Hoffmann, R. y López, L. (2012). *La evaluación significativa*. Paidós.
- Basabe, L. y Amantea, A. (2020). *Diseño de exámenes con ítems de respuesta cerrada*. Citep (Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía).
- Camilloni, A.R.W., Celman, S, Litwin, E. y Palou De Maté, M.C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós Educador.
- Jorba, J. y Sanmartí, N. (1993). La función pedagógica de la evaluación. *Aula de Innovación Educativa*, No. 20.
- Perrenoud, P. (2008). *La evaluación de los alumnos*. Colihue.
- Wasserman, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu.

LA LUCHA POR LA “AUTONOMÍA UNIVERSITARIA”, UN ANÁLISIS HISTORIOGRÁFICO MEDIEVAL



Jonatan L. Bregantic

Estudios de Doctorado y de Carrera Docente (ambos en curso), Especialista en Derecho Penal, Abogado con Diploma de Honor, Procurador y Bachiller Universitario en Derecho (UBA, Facultad de Derecho). Especialista en Justicia Constitucional y Derechos Humanos orientado en Derecho Constitucional y Derecho Procesal Constitucional (Alma mater studiorum - Università di Bologna). Cursos de posgrado sobre Derecho Penal y Derecho Constitucional, Procesal Constitucional y Derecho Convencional (UBA, Facultad de Derecho; UNCAus y UNMP, Facultad de Derecho). Ayudante de segunda por concurso de mérito y oposición de la materia Teoría del Delito y Sistema de la Pena (UBA, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales). Abogado litigante.

RESUMEN

De las corporaciones nacieron las universidades medievales hechas por personas que rompieron la estratificación clásica y rígida de la Edad Media. El concepto de *autonomía universitaria* no es medieval, aunque desde el principio las universidades lucharon por su autonomía contra los poderes laicos y eclesiásticos, representados los primeros por las comunas y el rey, y los segundos, por la Iglesia. Las tensiones determinaron la vida universitaria en cada universidad. Mientras que las tensiones de los seculares fueron, en general, de carácter económico (por ese motivo, la importancia del privilegio de *cessatio*), la protección papal intentó preservar el *statu quo* al salvar la teocracia medieval y luchar contra el enemigo de la fe verdadera: el hereje. Por todo eso, la autonomía universitaria medieval era débil, dependiente y condicionada a los poderes laicos y eclesiásticos, pero se puede decir que la historia de las universidades es la historia de la lucha por su autonomía.

Palabras clave: autonomía universitaria, universidades medievales, poderes eclesiásticos, poderes laicos, tensiones.

ABSTRACT

From the corporations were born the medieval universities made by people who broke the classical and rigid stratification of the Middle Ages. The concept of university autonomy is not medieval, although since the beginning universities fought for their autonomy against secular and ecclesiastical powers. The secularism represented by the communes and the king, while the ecclesiastical by the Church. The tensions determined the university life in each university. While the tensions of the seculares were, in general, of an economic nature (hence the importance of the privilege of *cessatio*), the papal protection tried to protect the *statu quo* by saving the medieval theocracy and fighting against the enemy of the true faith: the heretic. For all these reasons, medieval university autonomy was weak, dependent and conditioned by secular and ecclesiastical powers, but it can be said that the history of universities is the history of the struggle for their autonomy.

Keywords: university autonomy, medieval universities, ecclesiastical powers, secular powers, tensions.

Palabras iniciales

Habitualmente, cuando se habla de autonomía universitaria se está acostumbrado a la vinculación directa entre el concepto –polisémico, por cierto– y las banderas enarboladas en la Reforma de 1918; aunque ello, vale decir, solo es otro supuesto histórico concreto de las tensiones existentes en el ejercicio del poder entre las universidades y otros agentes.

En los siguientes párrafos se propone estudiar las tensiones por la autonomía universitaria desde otro enfoque teórico; ya no asociándolo a la muchas veces evocada Reforma Universitaria cordobesa, sino desde la perspectiva historiográfica de las principales Universidades en la Alta y la Baja Edad Media. Una perspectiva escasamente explorada en nuestra literatura.

Historiografía medieval: las universidades

Según el sacerdote Borrero Cabal, antiguo Rector de la Pontificia Universidad Javeriana, en el Renacimiento medieval, también conocido como benedictino, se encuentra el surgimiento de las universidades, las cuales, explica, primero se denominaban *Studia*, por similitud con la palabra latina *Studium* (Borrero Cabal, 2005:2). Aunque dado el entorno social corporativo de los sabios o maestros, que se concebían como artesanos, gana terreno la denominación *Universitas*, con lo que se representa la unidad en la variedad. De hecho, explican Pavón Romero y Ramírez González que la palabra equivalente latina a gremio es efectivamente *Universitas* (Pavón Romero y Ramírez González, 2018:4).

El orden social de la Alta Edad Media estaba compuesto por los *bellatores* (nobleza), los *oratores* (clero) y los *laboratores* (trabajadores). Por esa razón, no sorprende que dada la rigidez que caracterizaba estos estamentos se generaran tensiones o colisiones ante el surgimiento de los maestros como figuras conformantes de las primeras universidades occidentales.

Para Le Goff, con redundancia, el siglo XIII es el de las universidades porque es el siglo de las corporaciones (Le Goff, 1996:71), aunque, cronológicamente hablando, las universidades de Bolonia y Oxford surgieron a finales del siglo XI. Por su parte, la de París se vislumbra a mediados del siglo siguiente y, la de Salamanca, escasos años después de la Carta Magna inglesa.

El siglo XIII presenta la lucha de las universidades por su propia autonomía, aunque autonomía univer-

sitaria es una terminología ajena a la concepción universitaria medieval. Resulta evidente sostener que la lucha de las universidades contra los poderes episcopales y laicos conlleva el establecimiento de autonomías débiles, dependientes y altamente condicionadas que tienen como principales protagonistas a la Iglesia, en el episcopalismo, y al rey y a las comunas, en la laicidad.

La universidad del norte de Italia, en la ciudad de Bolonia, surgió cuando un grupo de juristas atrajo a una considerable cantidad de estudiantes de distintos lugares. Es así que la universidad de Bolonia era la universidad de los juristas. Según Le Goff, la Iglesia se había desinteresado de la enseñanza del Derecho, ya que era considerado hasta entonces como actividad secular (Le Goff, 1996:73). El gobierno comunal de Bolonia hacía difícil la vida de los estudiantes extranjeros, ya que la legislación local defendía los intereses de los ciudadanos boloñeses y dejaba desprotegidos a los foráneos, v. gr., la existencia de los denominados derechos de confiscación y conscripción forzada. Los *universitas* buscaron entonces la protección real de Federico Barbarroja, emperador del Sacro Imperio Romano Germánico, quien, para entonces, era homenajeado en la ciudad. Alrededor del año 1158, Barbarroja expide la *Authentica Habita* o *Privilegium Scholasticum*, que establecía que los conflictos entre los *universitas* y los ciudadanos boloñeses debían ser dirimidos por un juez que sería uno de los maestros. Huelga decir, siguiendo a Le Goff, que en Bolonia la corporación universitaria solo estaba conformada por estudiantes dado que hacia el año 1195 los profesores pertenecían al colegio de los doctos (Le Goff, 1996:79).

Tiempo después el papado se hizo con el dominio de la ciudad italiana dejando sin efecto la orden real. Estudiantes y maestros constituían una fuente de recursos económicos para la ciudad. Los maestros recibían paga por parte de los estudiantes así que ante la retirada de los *universitas* a otras ciudades cercanas era lógico que los maestros los siguieran. Sin perjuicio de ello, en el III Concilio de Letrán de 1179, el papa Alejandro III proclamó en el canon 18 la gratuidad de la enseñanza. Recuerda Le Goff que la ciencia era considerada un don de Dios y que, por esa razón, no podía ser vendida sin incurrir en el pecado de simonía (Le Goff, 1996:97).

El poder de las corporaciones universitarias se basaba en tres privilegios esenciales: la autonomía condicionada a la jurisdicción papal y a restricciones lo-

cales, el derecho de huelga y secesión, y el monopolio de la colación de grados. Para evitar el ejercicio de la *cessatio* por parte de los estudiantes, en Bolonia la comuna decide rentar a los profesores mediante salario fijo y comienza a intervenir en las colaciones. De esta manera, los profesores se transforman en funcionarios. La secesión quedaba entonces virtualmente sin contenido sin la articulación profesoral. Aunque dada la presión escolar tras la *cessatio* de 1217, los *universitas* obtuvieron mayor autonomía por parte de la comuna. El apoyo papal fue determinante para el triunfo universitario: Honorio III coloca como cabeza de universidad al arcediano para luchar contra la comuna. En 1278, según Le Goff, la universidad se emancipa definitivamente cuando reconoce al papa como señor de Bolonia (Le Goff, 1996:75). La intervención del papa no es inocente, sino que el sometimiento a la jurisdicción papal sirve, primero, para bloquear el camino al laicismo en un mundo teocrático, pero también como institucionalización académica de la lucha contra la herejía cátara perseguida por el Santo Oficio desde 1184, por la bula *Ad Abolendam* del papa Lucio III. En 1229, a requerimiento expreso papal, se funda la universidad de Tolosa para combatir la herejía, aunque todas las universidades fueron sometidas a igual requisitoria (Le Goff, 1996:76).

En resumen, la influencia papal embebe completamente a la corporación boloñesa. Así, por mencionar algunos ejemplos, el candidato al grado de doctor en Bolonia era recibido previamente por el arcediano y, en la mañana del examen privado, debía oír la misa del Espíritu Santo. Los estatutos de la universidad contenían un decálogo de liturgias católicas, sin perjuicio del método escolástico que invitaba implícitamente a las Escrituras que incitaban al creyente a dar razón de su fe (Le Goff, 1996:91).

La suerte de la corporación de París no fue distinta. El auge goliardo –con la principal figura de Abelardo– presenta como en Bolonia maestros que no integraban el clásico esquema estamental de la Alta Edad Media. Como Bolonia era la universidad de los juristas, París era la de los filósofos. Oxford también seguía esta línea. Cuentan Pavón Romero y Ramírez González que el canciller era quien concedía a los profesores la *licentia docendi* (permiso de enseñanza). Debido a la necesidad de obtener el permiso para enseñar, se comienzan a requerir juramentos de obediencia y el permiso se convierte en objeto de transacción. Aclaran los autores que, a diferencia de los

maestros boloñeses, los de París abandonan la isla de Francia hacia la jurisdicción de la Iglesia de Santa Geneviève (Pavón Romero y Ramírez González, 2018:6).

Según Pavón Romero y Ramírez González, la afrenta de los sabios impulsa su agremiación en *universitas*, siguiendo la tradición romana de *inceptio* (Pavón Romero y Ramírez González, 2018:7). La *inceptio* constituye un ámbito de autonomía de los profesores ya que implica la admisión en su cofradía de un nuevo colega. El canciller objeta la *inceptio*, pero, los maestros alzan queja ante el Papa. El III Concilio de Letrán reconoce la concesión de la *licentia docendi* de manera gratuita. Esta postura fue ratificada por Inocencio III en 1212, al prohibir el juramento de obediencia. Asimismo, el permiso de enseñanza debía ser concedido a los profesores aprobados por sus pares. Finalmente, en 1231, el papa Gregorio IX concede el pleno reconocimiento a la universidad de París mediante la bula *Pares scientiarum*. Así nuevamente se advierte la influencia papal en una universidad. En este contexto se acuñan aquellas clásicas expresiones vinculadas a las universidades: *Pia nutrix*, *Alma Mater* y *Lignum vitae*.

Huelga decir que la autonomía de la universidad de París, según Le Goff, estuvo vinculada a los sangrientos sucesos de 1229, donde la policía real se enfrenta a los estudiantes lo que genera la huelga de los dos años. Por esa razón, con la venia papal, San Luis y Blanca de Castilla reconocen la independencia de la universidad y extienden los privilegios concedidos por Felipe Augusto en el año 1220 (Le Goff, 1996:73). Es interesante destacar que la universidad de París se reunía en Iglesias o conventos, en general, en los conventos de las órdenes dominicas o franciscanas, las cuales, curiosamente, eran las órdenes vinculadas a la Inquisición. Similar a lo ocurrido en Bolonia, los rituales católicos abundaban en el estatuto universitario; en el siglo XIV se comprueba la devoción de los maestros y estudiantes a la eucaristía, por la procesión del Corpus Christi. Al igual que la moral profesional, se reglamenta la confesión auricular y penitencia (Le Goff, 1996:84). La influencia católica es innegable.

Conclusiones

En síntesis, el término *Universitas* era el equivalente latino a *gremio*. De las corporaciones nacen las universidades medievales conformadas por personas que rompían la estratificación clásica y rígida de la

Edad Media. Si bien es cierto que el concepto *autonomía universitaria* carece de genealogía medieval, no es menos correcto que desde los albores las universidades luchan por su autonomía contra los poderes laicos y eclesiásticos. La laicidad de las comunas y del rey, hasta cierto punto, y los eclesiásticos con la representación de la Iglesia. Las tensiones existentes entre seculares y eclesiásticos va delinear la vida universitaria y el camino de cada universidad.

Las universidades vieron su autonomía turbada. Las tensiones propiciadas por los seculares eran, en general, más bien de carácter económico. Las comunas advirtieron que los *Universitas* constituían una fuente regular de recursos económicos que impactaban directamente en los ingresos básicos, de ahí la importancia de la *cessatio*. Ello también trae a colación la amenaza constante que representaba para los estudiantes la confiscación y conscripción forzada; lo cual va decantar en la *Authentica Habita* de Federico Barbarroja.

La denominada protección papal no fue otra cosa que una evidente intromisión en la autonomía universitaria, dado que, ingenuidad al margen, la teo-

cracia medieval pretendía el sustento del *statu quo*. Entonces, la intervención de las universidades servía para petrificar la resquebrajada estratificación clásica mediante el control papal, para contribuir a la teorización canónica y, por último, a la lucha contra el enemigo de la fe: el hereje. Si la ciencia era un don divino, entonces, no podía ser consagrada careciendo de quienes oficiaran por la fe, ello bajo pena de anatema.

En general, al hablar de autonomía universitaria suele vincularse a la Reforma Universitaria cordobesa, pero, va de suyo decir que la lucha por la autonomía es una bandera primigenia, ya que desde que los *universitas* se agremian, claman por autonomía. Ciertamente, la autonomía universitaria en la época medieval era débil, dependiente y condicionada, pero, también lo era a nivel nacional aquella por Ley 1.597, de 1885, en donde el Poder Ejecutivo Nacional tenía la última palabra para las designaciones docentes y para la aprobación de los estatutos universitarios. Por esa razón, se puede concluir entonces que la historia de las universidades es la historia de la lucha por la autonomía universitaria.

Bibliografía

- Borrero Cabal, A. (2005). La autonomía universitaria. Breve ensayo histórico y teórico. *Uni-Pluri/Versidad*, Vol. 5, N° 1, 39-46.
- Le Goff, J. (1996). *Los intelectuales en la Edad Media*. Gedisa.
- Pavón Romero, A. y Ramírez González, C. (2018). La autonomía universitaria en las épocas medieval y moderna. En *La autonomía universitaria en México. Estudios de Caso*. Universidad Nacional Autónoma de México.

LA CARRERA DE DERECHO DESDE LA MIRADA DE ESTUDIANTES Y GRADUADOS



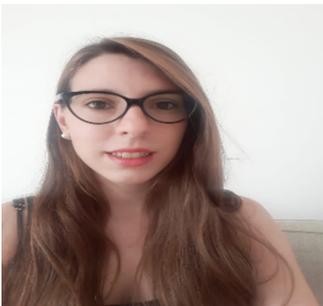
Agustina Bumbaca

Abogada (UBA). Docente Universitaria, ayudante de segunda en Derechos Humanos y Garantías (cátedra Vinuesa-Reviriego). Especialista en Derecho Penal (en curso) (UBA). agustinabumbaca@gmail.com



Cintia Paola Benetti

Abogada (UBA), ayudante de segunda en Derecho Procesal (cátedra Ledesma), especialista en Derecho Procesal (UBA), diplomada en Derecho del Consumidor (UNCAUS), diplomada en DESCA (UBA/CIDH), tesista en la maestría de Derecho Comercial y de los Negocios (UBA). benettipaola18@gmail.com



María Belén San Martín

Abogada (UBA), ayudante de segunda en Elementos del Derecho del Trabajo y en Derecho de la Integración (Cátedra Negro-Scotti), especialista en Derecho Procesal Civil (Escuela Judicial de la PBA - Consejo de la Magistratura), diplomada en Derecho Sindical (ADTySS) y en Derecho Laboral Práctico (Universidad Católica de Salta), tesista en la Maestría en Derecho del Trabajo (UBA). belensm21@hotmail.com



Luana Leila Rivero

Abogada con orientación en Derecho Privado (UBA), docente universitaria, ayudante de Segunda en Elementos de Derecho Civil (cátedra Dr. Oscar Ameal), Facultad de Derecho y Ciencias Sociales (UBA). luanarivero@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo se vio motivado por nuestra preocupación acerca de la carencia de formación práctica y obtención de habilidades orales a lo largo de la carrera de grado, para lo cual realizamos una serie de preguntas a estudiantes y graduados de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA). A partir de las respuestas obtenidas, pudimos identificar la escasa práctica profesional y promoción de la oralidad, lo que dificulta al reciente graduado su desempeño en la actividad laboral. Asimismo, pudimos observar que para los estudiantes el vínculo docente-alumno es de suma importancia. Aunque algunas respuestas fueron críticas en este aspecto, debido a la falta de diálogo en las aulas vinculada a la sobreabundancia de las clases expositivas que no permiten esa interrelación. Esto nos permitió reflexionar acerca de los aspectos positivos en la formación académica a lo largo de toda la carrera, pero, a la vez, nos motivó a seguir cuestionándonos respecto de ciertas falencias y verificar de qué manera podemos brindar distintas herramientas que permitan fortalecer su formación. No quedan dudas de que en la base de todas estas reflexiones y cuestionamientos siempre prevalecerá el desarrollo del vínculo entre el docente y el estudiante.

Palabras clave: derecho, carrera de grado, UBA, oralidad, formación práctica.

ABSTRACT

This work was motivated by our concern about the lack of practical training and development of oral skills throughout the law degree, for which we asked a series of questions to students and graduates from the Law School of the University of Buenos Aires. From the answers obtained, we were able to identify the limited professional practice and promotion of orality, which makes it difficult for recent graduates to perform their professional activity adequately. In addition, we observed that the teacher-student bond is of utmost importance for students. Although some answers were critical in this aspect, due to the lack of dialogue in the classrooms as a result of the predominance of expository classes that do not contribute to oral interaction. This work made us reflect on the positive aspects of academic training throughout the entire career, but at the same time, motivated us to continue questioning certain shortcomings and see how we can provide different tools to strengthen student's training. There is no doubt that at the base of all these reflections and questions, the development of the bond between teacher and student will always prevail.

Keywords: law, UBA law degree, orality, professional practice.

Introducción

Somos un grupo de docentes que formamos parte de distintas cátedras y damos clases en materias que se dictan en diferentes etapas de la carrera de grado de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Luego de haber culminado la Carrera de Formación Docente, decidimos analizar y profundizar sobre distintos aspectos de la enseñanza.¹

Nos preocupa en particular la carencia de contenidos mínimos con los que ingresan los estudiantes provenientes del Ciclo Básico Común (CBC) y la casi

nula formación práctica que reciben a lo largo de la carrera de grado, lo que incluye también grandes falencias en torno al desempeño oral, que se evidencia en el miedo que expresan frente a los exámenes de este tipo, y al trabajo grupal.

En atención a ello, realizamos un breve trabajo de campo, el cual consistió en la elaboración de una serie de preguntas precisas pero profundas, dirigidas a estudiantes y graduados pertenecientes a la carrera de Derecho de la UBA.

Cabe señalar que la cuestión vinculada a la formación práctica, que solo está contemplada en la materia Práctica Profesional, la cual se ubica en la última instancia de la carrera, constituye una de las críticas

¹ Las autoras desean agradecer especialmente a la profesora Mariana Cynthia Kolodny por su apoyo, paciencia e incentivo para la realización del presente artículo.

que más frecuentemente realizan los estudiantes y graduados, por lo que en nuestro rol docente no podemos ser ajenas a esta cuestión.

Máxime, cuando se trata de una carrera en la que se abordan los modos de gestionar conflictos. Consideramos vital realizar actividades que luego los futuros profesionales llevarán a cabo en su praxis cotidiana, como el desarrollo de un análisis a partir de un caso, la toma de posición y su defensa, el desentramado de un problema, el sentido crítico, la formulación de hipótesis, entre otras habilidades que se ponen en juego en un posible escenario laboral.

En ese marco, luego de leer “La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia” de Finkelstein (2020), inferimos que la enseñanza debe ser abordada desde una perspectiva multidimensional que incluya diferentes modalidades de articulación entre la teoría y la práctica a fin de formar estudiantes en un sentido integrador.

Por ello, desde nuestro rol docente nos vemos interpeladas a desarrollar altos niveles de competencias que incluyan habilidades comunicativas que estimulen el interés de los estudiantes en los contenidos de cada una de las materias.

Esta carrera es muy compleja y puede desarrollarse profesionalmente en distintas áreas o ramas del Derecho; por lo tanto, consideramos que más allá de la especialización que cada estudiante siga –aun si en el desarrollo de su vida profesional puede cambiar–, lo mejor es brindarles diferentes estrategias de comunicación, tanto escritas como orales, para que puedan llevar adelante los desafíos futuros.

Las y los estudiantes que ingresan a la carrera de Abogacía provenientes del CBC demuestran carencias tanto de formación práctica como de desarrollo de las habilidades de comunicación oral, lo que impacta negativamente en la capacidad de los egresados para desempeñarse eficazmente en su actividad profesional.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, desarrollaremos, analizaremos y reflexionaremos sobre los resultados de los interrogantes planteados a estudiantes de las distintas etapas de la carrera y a graduados de la carrera de Abogacía de la UBA. Cabe aclarar que, valiéndonos de las nuevas tecnologías, difundimos el formulario mediante Google Forms, lo que permitió un alcance más amplio de lo esperado en un tiempo muy acotado (48 h).²

² Los resultados de la encuesta completa se encuentran disponibles en el siguiente link:

Gráfico 1. Personas encuestadas



Análisis de los ejes trabajados

A partir de las encuestas realizadas, seleccionamos los seis ejes de trabajo que consideramos más resonantes según las respuestas obtenidas.

Enseñanza práctica

Teniendo en cuenta el momento de la carrera en que te encontrás, ¿qué expectativas tenés con relación a tu práctica profesional futura?

Lo primero que tenemos que mencionar sobre esta pregunta es que, al encuestar a muchos graduados, algunos se explayaron sobre su experiencia personal, lo que aportó puntos de vista que no siempre fueron coincidentes.

En ese sentido, algunos sostuvieron de manera positiva que pudieron aplicar la teoría que habían visto en la carrera y que estaban orgullosos de la educación que habían recibido. En ese punto, se destaca la respuesta de una persona que sostuvo que la materia Práctica Profesional la nutrió con las herramientas que luego utilizó en su vida profesional; sin embargo, a renglón seguido enfatizó que la carrera necesita en forma urgente más actividades prácticas.

Otros fueron más críticos sobre este punto y cuestionaron la falta de preparación para el mundo laboral y de formación relacionada al cobro de honorarios o el trato con clientes. En ese sentido, señalaron que lo aprendido en relación con estos aspectos ha sido escaso o casi nulo.

En líneas generales, advertimos que muy pocos consideran que la carrera les ha brindado las herramientas suficientes para el ejercicio laboral. Tal es así, que algunos mencionaron que adquirieron dicha

<https://docs.google.com/spreadsheets/d/1xz9DBzg-uewjUE0KH0Bjg44cE-uJ0LPw5b1hlqixHU/edit#gid=1583645701>

práctica durante el propio ejercicio de la profesión, lo que evidencia un desfase entre el conocimiento teórico y la implementación de su práctica.

De su lado, quienes se encuentran cursando la carrera, manifestaron no poseer tantas expectativas con relación a su práctica profesional futura. Algunos aclararon que aún no tuvieron materias de este tipo, dado que estas se dictan recién en el último año de la carrera y que, incluso cuando buscan cátedras que incorporen actividades de esta índole, difícilmente las encuentran. Otros se refirieron a las dificultades que presenta la profesión, como la inserción laboral y los bajos salarios.

Con una mirada positiva, puede apuntarse la respuesta de alguien que sostuvo que sus expectativas son altas (“me emociona lo que voy a lograr a futuro”) y de otra persona que busca “obtener las herramientas profesionales para poder trabajar [de manera] independiente”.

Lo expuesto ratifica lo que venimos sosteniendo en cuanto a la carencia de formación práctica a lo largo de la carrera y nos convoca como docentes a proponernos desafíos tendientes a impartir los “conocimientos herramienta” y los “conocimientos prácticos” que se requieren en el ejercicio profesional. Para ello, siguiendo a Varela (2015) en “Los saberes de la práctica”, proponemos profundizar en métodos que ya conocemos, practicamos y sabemos que son efectivos para incluir en la enseñanza, el ejercicio y el ajuste de las habilidades requeridas.

Sobre esta cuestión, tenemos que agregar que, ante la pregunta destinada a los graduados que textualmente decía: “¿Considerás que la facultad proporcionó espacios para el desarrollo de la práctica profesional? En caso afirmativo, ¿cuáles fueron?, ¿fueron suficientes?”, las respuestas fueron contundentes en cuanto a que la práctica profesional que brinda la Facultad de Derecho es insuficiente.

La mayoría contestó que no hay espacios para el desarrollo de la praxis y que la materia anual de Práctica Profesional resulta absolutamente insuficiente, ya que se centra en realizar escritos del derecho privado, pero deja afuera la formación en la orientación elegida.

Queda así en evidencia que esta cuestión constituye un aspecto a mejorar en nuestra facultad. Es habitual el descontento en cuanto a este punto entre los estudiantes y, de hecho, alguien en la encuesta respondió “terminé la carrera y no sabía para donde arrancar”, lo que es realmente una falencia dentro de

un ámbito de educación de excelencia en el que se manifiesta esta falta tan profunda.

Insistimos en que la práctica no solamente debe brindarse con asignaturas a tal efecto, sino que también se puede intercalar en los contenidos que se aprenden y desarrollan habitualmente en las diversas materias.

Si bien consideramos que las personas solemos elegir una profesión teniendo en cuenta nuestras habilidades personales, la cuestión no puede agotarse allí, sino que la universidad debe formar a los futuros profesionales en las destrezas que cada carrera requiere. En el caso la carrera de Derecho, esto se puede hacer a través de talleres de oratoria, simulación de juicios y demás actividades prácticas que fomenten las aptitudes requeridas.

Llama también la atención que muchos catalogaron las clases teóricas como “aburridas”. Esto nos hace pensar en la calidad de esas clases, ya que no es posible quitar valor a la exposición del docente, pero si la conclusión de las y los estudiantes es tan negativa, significa que también debemos replantearnos la manera en que se desarrollan y, en todo caso, buscar alternativas a las prácticas de enseñanza que hagan que las exposiciones sean más dinámicas.

En ese sentido, al indagar en torno a cómo se dividen las materias –entre teóricas y prácticas–, los estudiantes destacaron de manera positiva que en algunas materias realizan actividades prácticas, como juegos, análisis de casos, simulacros de debate, redacción de documentos jurídicos. Incluso fueron más allá y opinaron acerca de por qué es importante desarrollar estas actividades y las ventajas que ello acarrea. En ese sentido, catalogaron las actividades prácticas como útiles para comprender la teoría y resolver casos, dinámica que además mejora el ambiente de estudio.

Otra respuesta interesante es la de una persona que señaló que las características distintivas de las actividades teóricas que tuvo hasta el momento (primer año de facultad) estuvieron dadas por la gran cantidad de material de lectura dado, la falta de proyección de la realidad y la transmisión de una visión unilateral de los hechos que deben ser analizados según el criterio del docente o de la cátedra.

Creemos que de nada sirve la sobrecarga de bibliografía si no viene acompañada de una guía y la pertinente explicación acerca de qué es lo que tienen que relevar.

Sobre la visión unilateral de los hechos mencionada,

se alza una bandera roja, dado que, si la respuesta correcta es únicamente la que coincide con el pensamiento del docente, se restringe el espíritu crítico y analítico del alumno y se veta la libre opinión.

Lo correcto sería exponer la existencia de distintas corrientes doctrinarias y jurisprudenciales sobre una determinada cuestión y, en todo caso, explicar a cuál se adhiere, pero no como verdad absoluta.

Trabajo en grupo

Otra de las cuestiones más relevantes surgió en torno a los trabajos en grupo y a la experiencia que los estudiantes y/o graduados tuvieron. Frente a ello, pudimos advertir que solo dos de las personas encuestadas no han tenido la experiencia de realizar trabajos grupales, lo que se explica seguramente por la etapa en la que se encuentran cursando (CBC), en la que aún no han vivenciado tal experiencia.

Muchas de las respuestas configuran una mezcla entre valoración positiva y negativa del trabajo grupal, pero en líneas generales la experiencia resultó ser positiva, lo que se atribuye al hecho de conocer gente nueva y aprender a investigar desde una perspectiva distinta, entre otras.

Por el contrario, muchos de los encuestados otorgan una valoración negativa al hecho de encontrarse con compañeros que no trabajan a la par, lo que genera que se deriven más tareas a unos pocos integrantes del grupo, y a que haya compañeros que no contribuyen en absoluto.

Para nuestra sorpresa, hubo una respuesta en particular que indicó “odio los trabajos en grupo” (SIC), aunque hubiese sido interesante que esa persona se explayara un poco más a fin de conocer los motivos en que se funda dicha afirmación.

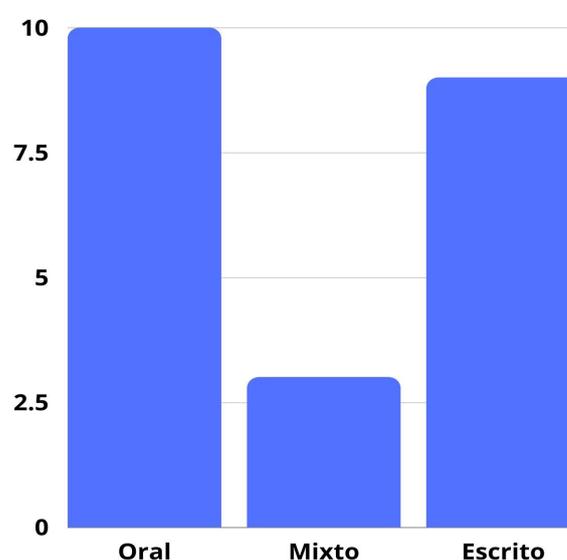
Otro caso resonante fue el de alguien que contestó que su experiencia no fue del todo positiva, debido a que en la época en la que estudió, no existían las herramientas informáticas que existen en la actualidad, por lo cual las distancias dificultaban el encuentro entre los integrantes del equipo.

Muchas de las respuestas coinciden en que las experiencias positivas del trabajo grupal se relacionan con la cantidad de estudiantes asignados, e indican que, según su vivencia, la cantidad recomendada es de cuatro integrantes o menos, dado que los grupos más numerosos traen aparejados mayores conflictos a la hora de trabajar.

Modalidad de evaluación

Si te dieran la posibilidad de elegir el método de evaluación, ¿cuál preferirías y por qué?

Las respuestas han demostrado una clara primacía de la preferencia por los exámenes orales y escritos con modalidad a desarrollar, con una leve preferencia por la modalidad oral. En la encuesta, se mencionaron pocas alternativas ajenas a estas opciones, como la evaluación de procesos.



Entre las razones que se mencionan para tomar tal decisión, se expone que el examen escrito les permite tomarse el tiempo necesario para pensar las respuestas, poner un orden, explayarse mejor ya que “las ideas pueden ir apareciendo”. Además, un examen de estas características les permite ir modificando el contenido sobre la marcha sin disminuir su calificación.

Por el contrario, los que optaron por el examen oral exponen su fundamentación en la presencia de un *feedback* (retroalimentación) entre docente y estudiante durante la evaluación y la posibilidad de seguir aprendiendo durante esta instancia que permite la repregunta y clarificación. Asimismo, pese a elegir esta modalidad, algunas de las personas encuestadas reconocen sentir muchos nervios a la hora de rendir un oral.

Al menos en tres casos, se ve replicada la propuesta de los estudiantes de aplicar una combinación entre oralidad y escritura, ya sea mediante la implementación de un trabajo escrito de resolución de casos prácticos y su posterior defensa oral, o bien en un examen oral que verse sobre la resolución de casos prácticos.

Por otra parte, con relación a la modalidad de evaluación oral, tres casos llaman particularmente la atención, ya que los encuestados se expusieron un poco más en su respuesta.

- El primero criticó la modalidad, toda vez que sintió que no lo prepararon para rendir exámenes orales, ni en el CBC ni en el nivel secundario.
- El segundo de ellos indicó la presencia de malos tratos durante la instancia de oralidad, aunque desconocemos si la situación ha sido presenciada o sufrida en primera persona, ya que no lo aclara en su redacción.
- Por último, el tercero señaló que fue evaluado en forma oral “pocas veces”, lo que nos hace pensar que su nivel de expectativa era mayor.

Oralidad

Enumerá cinco aptitudes que considerarás que debe adquirir imprescindiblemente el estudiante de Derecho a lo largo de la carrera.

A partir de las respuestas obtenidas en esta pregunta, podemos realizar un interesante análisis. Si bien la consulta apuntaba a cuestiones como la oratoria, nos llamó gratamente la atención que algunas personas respondieran en este sentido mientras que otras lo hicieron en relación con las características importantes a nivel personal.

Dentro del primer grupo, es decir dentro de las aptitudes propiamente dichas, observamos que muchos se centraron en técnicas orales y verbales, comprensión de textos, herramientas para escuchar y acercarse a las partes, buen léxico, buena redacción, buena argumentación y vocabulario jurídico. Entre estas, la respuesta más común fue la de buena oratoria y redacción.

Dentro del segundo grupo, es decir, las características a nivel personal, notamos que respondieron con cualidades como curiosidad, inconformismo, sensibilidad, empatía, honestidad, humanidad y manejarse con la verdad y pasión.

Si bien nos sorprendió la respuesta, ya que apuntábamos al primero de estos grupos, creemos que todas estas características y aptitudes hacen a un buen abogado y que es necesario que se adquieran a lo largo de la vida y la carrera.

¿Recordás instancias de aprendizaje a lo largo de tu formación como profesional que hayan sido una contribución a la mejora de tus habilidades

comunicativas? En caso afirmativo, enunciá tres de ellas.

A esta pregunta solo la mitad respondió afirmativamente y mencionó cuáles eran. Sin dudas, este resultado es llamativo ya que todo estudiante debería egresar de la facultad sabiendo que sus habilidades comunicativas no solo mejoraron, sino que aumentaron profundamente.

Ahora bien, aquellos que contestaron que sus habilidades mejoraron mencionaron: escritura más ordenada, trabajos grupales y mejor habilidad verbal y de exposición frente a compañeros y docentes.

En cuanto a la habilidad oral, solo 14 contestaron que habían mejorado en este aspecto.

Creemos que, en líneas generales, la Facultad de Derecho tiene que brindar una mejora en la habilidad comunicativa oral, dado que se trata de herramienta imprescindible para el desarrollo profesional.

Cabe mencionar que, si bien en la muestra obtenida aproximadamente un 50% menciona una mejora de la habilidad oral, consideramos que es un porcentaje bajo por tratarse de una herramienta muy necesaria en nuestra carrera y nuestro mundo laboral, aunque es un porcentaje mayor del que esperábamos.

Definitivamente un punto a tener en cuenta es incentivar la oralidad como práctica habitual en las clases y los métodos de evaluación, sin perder de vista la concordancia entre ambas. Hacemos hincapié en esta cuestión porque se trata de una de las habilidades que se va a usar mayormente en el desarrollo de la práctica.

Vínculo estudiante-docente

¿Qué aporte puede promover un buen vínculo entre estudiante y docente?

Las respuestas a esta pregunta abarcaron tanto aportes que promueven un buen vínculo estudiantes-docentes como la mención de las ventajas de establecer un buen vínculo.

Analizamos las respuestas en ese orden.

Entre los aportes, todos valiosísimos, varias propuestas están vinculadas a la comunicación estudiantes-docentes, entre los que se destacan los canales como el correo electrónico, las redes sociales y los grupos de WhatsApp.

Se señalaron también la importancia de promover la realización de preguntas y que estas se contesten sin menospreciar a quien las realiza, que se avise con

anticipación lo que se va a hacer y se indique qué contenidos serán los que se evaluarán en los parciales. Esto se relaciona con otras respuestas que enfatizan el respeto, la confianza y la escucha activa que le permita al docente aceptar críticas.

Estas cuestiones son importantes para todos los docentes, no solo porque constituyen un muestreo de los aportes de estudiantes reales, sino también porque no podemos ser ajenos a la importancia de fomentar la comunicación en un contexto de respeto y al gran valor agregado que nos brinda actualmente la incorporación de la tecnología a nuestras prácticas de enseñanza.

Las personas encuestadas también sostuvieron la importancia de que el docente practique la profesión y le guste la materia que dicta, y que enseñe contenidos actualizados que se vinculen con las necesidades judiciales actuales. Esto no es menor ya que no podemos formar abogados desconociendo la realidad que nos rodea y las necesidades sociales actuales como tampoco es posible transmitir el amor por esta profesión si como docentes no lo demostramos.

En cuanto a las ventajas del buen vínculo entre ambos, los encuestados señalaron un mayor interés en la materia y el mejor desempeño de los estudiantes, al fomentar el aprendizaje recíproco a través de la retroalimentación.

Incluso algunos fueron más allá y criticaron a los docentes que no propician este tipo de vínculos. En particular, una persona hizo alusión a que en algunas oportunidades dejó materias por discrepar con la forma de enseñanza y que tomó conocimiento de que compañeros tuvieron conflictos con profesores por malos tratos. Otra persona mencionó la falta de acompañamiento a la hora de realizar trabajos prácticos.

Esto último debe ser tenido en cuenta por quienes nos dedicamos a enseñar y, en definitiva, se relaciona con lo anterior en el sentido de que, si se ponen en práctica las sugerencias expresadas más arriba, entre otras ventajas, se evitarían estas consecuencias.

Fortalezas y carencias

¿Considerás que hay aspectos a mejorar en la calidad de la enseñanza recibida? En caso afirmativo, mencioná cinco carencias y cinco fortalezas que la facultad les deja a los estudiantes.

Al analizar las 32 respuestas que recibimos a esta pregunta, advertimos que solo una persona contestó que no había aspectos para mejorar, mientras que otra respondió que aún se encuentra en los inicios de la carrera y no tiene tanto recorrido para contestarla.

Ahora bien, entre las 30 personas restantes encontramos diversas respuestas. En cuanto a las carencias, una mención importante se relaciona con la infraestructura, como las aulas pequeñas y la falta de comodidad del estudiantado. En relación con las materias y contenido en general, han respondido la falta de práctica y de tecnología, como proyectores, PowerPoint, wifi, etc.

Asimismo, se hizo mención a que faltan pasantías y prácticas, aspecto crucial para el desarrollo de un profesional. Estas cuestiones se pueden implementar en diferentes asignaturas o bien incorporando más praxis a cada una de ellas, como la confección de escritos, cédulas, oficios, memoriales, laudos, audiencias, etc.

Con relación a los docentes, los estudiantes mencionaron carencias, como la poca organización del desarrollo del cuatrimestre, el empleo de métodos de enseñanza muy tradicionales, la poca asistencia a clase de los titulares mientras que los ayudantes van siempre, etc. También se repite que los docentes dan “clases magistrales” e involucran poco al estudiante en la propia clase, la ausencia de empatía y de diálogo.

Si bien no todo fueron críticas, ya que destacaron que muchos profesores son excelentes, es necesario atender lo mencionado por los estudiantes y aprender a partir de ello, hacer una clase más interactiva y, sobre todo, formarse en pedagogía y didáctica para mejorar en nuestra tarea.

En cuanto a las fortalezas de nuestra facultad, mencionaron el prestigio, la gratuidad, el nivel de enseñanza, el trabajo en equipo, la mejora continua y el reconocimiento del título que otorga. Se destaca una respuesta que señala como fortaleza los “conocimiento y valores” y otro que destaca la importancia de intercambiar ideas distintas.

Estos elementos constituyen aspectos importantes en la formación de profesionales versados en Derecho, dado que eso crea un mejor mundo profesional, pero, sobre todo, es importante ayudar a la formación de abogados con valores, ya que eso es clave para una sociedad mejor.

Creemos que es fundamental poder salir de la facultad con un título que no solo demuestre que tenemos un amplio saber teórico sobre el Derecho,

sino que también refleje un acabado conocimiento en cuanto a la práctica.

Reflexiones finales: ¿en qué nos deja pensando la encuesta?

Esta modalidad de trabajo nos pareció interesante, ya que buscamos una mirada distinta a la que, como docentes, tenemos de la práctica diaria y, a la vez, porque sostenemos que es necesario el debate e intercambio de ideas entre pares.

A raíz de las respuestas obtenidas podemos afirmar que las modalidades de examen y la preferencia de los encuestados por alguna de ellas está en su mayoría vinculada con las aptitudes personales, que en muchos casos escapan a lo académico propiamente dicho.

A la vez nos permitió replantearnos el vínculo entre el docente y el estudiante, para el cual consideramos que es central el desarrollo de la comunicación. Esto le permite

al alumno resolver una duda, desarrollar la habilidad oral y de presentación y verificar si el conocimiento transmitido está comprendido, entre otras cuestiones.

Luego de este trabajo, podemos concluir que, si bien observamos que prevalece la teoría sobre la práctica en la formación de grado, creemos que no hay que anular la teoría, sino complementarla con la praxis para lograr una mejor formación profesional.

Consideramos que es fundamental para toda carrera la exposición de clases teóricas, la que indefectiblemente debe ser dinámica, a fin de mantener involucrado al estudiante de principio a fin, y de evitar como docentes incurrir en meras repeticiones de escritos que encontramos en los libros o en la misma ley.

La formación de abogados y docentes necesita indudablemente un ejercicio constante de práctica que permita bajar a tierra el conocimiento abstracto del Derecho adquirido por la teoría, ya que la realidad así lo demanda.

Bibliografía

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica. Disponible en: <https://www.aacademica.org/paula.carlino/3.pdf>.
- Finkelstein, C. (2020). La enseñanza en la universidad en tiempos de pandemia, *Serie Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Secretaría de Asuntos Académicos (UBA).
- Varela, M. C. (2015). El desafío de enseñar 'los saberes de la práctica', artículo publicado por el Centro para el Desarrollo Docente, Facultad Derecho (UBA). Disponible en: <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2016-jed-metodos-estrategias-y-dispositivos-parte-1.pdf>

PLANIFICACIÓN DE INSTANCIAS EVALUATIVAS MEDIANTE TÉCNICAS DE ENSEÑANZA INNOVADORA



Eliana Carballo

Abogada con orientación en Derecho Penal, recibida con diploma de honor (Universidad de Buenos Aires, 2015); Diplomatura en Delitos de Crimen Organizado (Universidad de San Isidro "Dr. Plácido Marín", 2018); Maestría en Derecho Penal (Universidad Austral, 2020) y Ayudante de segunda en la materia Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal (cátedra Slokar-Alliaud).

carballo.eliana@hotmail.com

RESUMEN

Las instancias evaluativas son etapas de aprendizaje. Por lo tanto, es fundamental que los docentes las planifiquen con antelación, incorporando técnicas de enseñanza innovadoras que promuevan la confianza y solvencia de los alumnos para enfrentar desafíos intelectuales. Aprender una materia no implica memorizar conceptos sino comprenderlos. En la acreditación de conocimiento, los estudiantes deben ser capaces de desarrollar un pensamiento crítico, que les permita conectar saberes y resolver problemas.

Palabras clave: planificación, evaluación, innovación, motivación, pensamiento crítico y solvencia.

ABSTRACT

Evaluative stages are learning steps; therefore, it is key that teachers prepare them with anticipation incorporating innovative learning techniques that promote trust and solvency from students to face intellectual challenges. Learning a subject does not imply memorizing concepts but understanding them. In knowledge accreditation students must be able to develop critical thinking that allows them to connect knowledge and resolve problems.

Keywords: planning, evaluation, innovation, motivation, critical thinking and solvency.

Introducción

Este trabajo será abordado desde la óptica de la materia anual Elementos de derecho penal y procesal penal, que se dicta en el Ciclo Profesional Común de la carrera de Derecho en la Universidad de Buenos Aires (UBA).

El desafío consiste en planificar un sistema de evaluación innovador, incorporando distintas técnicas de enseñanza, para cada uno de los bloques teóricos que conforman dicha asignatura, identificados como (1) teoría de la pena, (2) teoría del delito y (3) Derecho procesal penal.

Al igual que las clases, las evaluaciones deben ser planificadas con antelación, teniendo en cuenta las características particulares de los destinatarios, ya que no dejan de ser instrumentos creados para que los alumnos se apropien de diferentes saberes (Anijovich y Mora, 2009). Por lo tanto, al momento de diseñar los modelos de examen, los docentes de calidad tienen la obligación de aplicar diversos métodos que promuevan el razonamiento, a efectos de formar “sabedores conectados”, es decir, estudiantes “independientes, críticos y creativos, que valoren las ideas y maneras de razonar que se les exponen, e intenten utilizarlas consciente y consistentemente” (Bain, 2007).

De este modo, la acreditación del conocimiento debería dejar de ser una instancia puntual al final de un ciclo tendiente a obtener conceptos memorizados, para pasar a formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Esto se relaciona con lo planteado por Susana Celman en cuanto a que “se abre la posibilidad de que la evaluación deje de ser un modo de constatar el grado en que los estudiantes han captado la enseñanza, para pasar a ser una herramienta que permita comprender y aportar a un proceso” (Celman, 1998: 8).

No debe soslayarse que en la instancia evaluativa también se establece un contrato didáctico entre docentes y alumnos, donde ambos adquieren responsabilidades. Para que los estudiantes puedan entender el porqué y el para qué del examen, los profesores deben hacer públicos y explícitos los objetivos esperados, de manera de lograr una autonomía y mayor compromiso (Anijovich y Mora, 2009: 7).

De este modo, conociendo de antemano lo que esperan los profesores, los alumnos también evalúan a la hora de estudiar, seleccionando los textos a partir de ciertos criterios vinculados a esas expectativas.

En tal sentido, se considera que “una función implícita de toda evaluación consiste en señalar a los alumnos lo que es importante en una materia. Qué, cómo y para qué se evalúa les enseña a prestar atención selectiva a determinados componentes del curriculum, aparezcan o no manifiestos” (Carlino, 2004).

Luego, con lo que se produce en la instancia evaluativa, los docentes pueden obtener información para orientar a los estudiantes en su desempeño futuro y, además, pueden usar esos datos para introducir cambios en sus prácticas pedagógicas.

En efecto, la idea de la evaluación no es generar sorpresa en cuanto a lo que se va a tomar, sino que debe funcionar como guía de estudio para que los alumnos abarquen los temas centrales de acuerdo a los objetivos del docente.

Se entiende que redactar a partir de una consigna se vuelve una oportunidad para integrar y dar forma coherente a lo estudiado (Carlino, 2005: 105-133). Por ende, la evaluación debe dejar de funcionar como instancia para certificar saberes y convertirse en una etapa en la que el alumno pueda desarrollar su pensamiento crítico y mostrar solvencia en la solución de problemas.

A fin de lograr ese objetivo, a lo largo de este artículo se planificarán tres instrumentos de evaluación, a partir de los cuales se promoverá la enseñanza basada en la indagación y el descubrimiento para el bloque de la teoría de la pena, el estudio y análisis de casos para la teoría del delito y la estrategia de aprendizaje basada en problemas para el bloque de Derecho procesal penal.

Instrumentos de evaluación

Método de indagación y descubrimiento a través del análisis de artículos periodísticos y/o escena de película

Al momento de planificar la estrategia de enseñanza para el bloque de teoría de la pena, se presenta como desafío la elección del método más conveniente para generar un puente entre el saber teórico y el práctico.

La experiencia en la docencia me ha demostrado que a los alumnos les cuesta mucho identificar las diversas teorías que legitiman el castigo en los discursos cotidianos que aparecen en programas de televisión y/o artículos periodísticos.

Por lo tanto, el objetivo del examen consiste en

brindar las mejores herramientas para que los estudiantes puedan sortear las “piedras en el camino” representadas en la comprensión e interrelación de esos saberes (Litwin, 2005).

[...] esta actividad conforma un camino distinto a la enseñanza directa, dado que estimula el interés y desarrollo intelectual de los estudiantes [...]

Entonces, para estimular el razonamiento crítico, se propone como evaluación la búsqueda de una noticia o escena de una película en la cual los alumnos puedan encontrar y analizar al menos cuatro de las teorías estudiadas en clase. La finalidad del trabajo reside en vincular los fragmentos encontrados con los postulados principales de cada teoría, evitando caer en el desarrollo de conceptos teóricos.

Este modelo de examen promueve una “enseñanza basada en la indagación y el descubrimiento” (Litwin, 2010), ya que primero deben comprender e internalizar la teoría, profundizando el estudio de los temas con manuales y textos. Luego, a partir de esos conocimientos, deben encontrar un soporte audiovisual o escrito que contenga elementos de las teorías para establecer relaciones.

Para que puedan transitar acompañados el camino, se le brinda a cada estudiante la posibilidad de contar con el apoyo de tutores, con quienes pueden interactuar para resolver dudas a través de las cuentas de correo electrónico institucional o de los foros que ofrecen las plataformas virtuales.

Así, las tecnologías “ayudan en el intercambio de preguntas y en la búsqueda de respuestas conjuntas. Ayudan a obtener información relevante a disposición” (Litwin, 2005).

Una vez que entregan el trabajo, el docente realiza las correcciones pertinentes y les brinda la oportunidad de rehacerlo con los aportes sugeridos, a fin de retroalimentar la escritura.

En virtud de lo expuesto, se puede concluir que esta actividad conforma un camino distinto a la enseñanza directa, dado que estimula el interés y desarrollo intelectual de los estudiantes, por cuanto simplifica y clarifica conceptos complejos mediante el análisis de situaciones y discursos cotidianos.

A través de esta evaluación, el docente crea condiciones apropiadas para que los alumnos “construyan aprendizajes con sentido”, es decir que ese conocimiento, en la medida en que no fue incorporado de forma automática ni de memoria, luego estará disponible para ser utilizado de manera adecuada, a través de procesos reflexivos (Anijovich y Mora, 2009: 6).

Método de estudio y análisis de casos a través de la preparación de una clase por parte del alumno

En el bloque de teoría del delito, se estudia el método que permite determinar si estamos en presencia de un delito y, en ese caso, si el Estado está habilitado para aplicar poder punitivo mediante la imposición de una pena. Puntualmente, la teoría del delito se divide en cuatro niveles de análisis, identificados como acción, tipicidad, antijuridicidad y culpabilidad.

Ahora bien, los conceptos que integran cada uno de esos estratos son tan complejos que deben ser evaluados de forma teórica y práctica.

Por lo tanto, se propone como método de examen dos instancias evaluativas, a saber:

- 1) La primera consiste en que los alumnos formen grupos de cuatro integrantes. A cada grupo se les asigna un tema para que preparen una clase, la cual obligatoriamente debe finalizar con la propuesta de un caso.
- 2) La segunda evaluación consiste en que los mismos grupos resuelvan por escrito un caso integrador (confeccionado por el docente). A partir del rol asignado (defensa o fiscalía), deben efectuar un análisis de todos los niveles de la teoría del delito, de manera de concluir con la imputación de un delito o la solicitud de la absolución.

En el primer examen se impulsa a los alumnos a planificar su propia clase. El objetivo es que salgan del esquema tradicional de enseñanza, ya que tienen prohibido el dictado de una clase teórica siguiendo la información secuencial que aparece en el manual.

El método convencional sería replicar la teoría tal cual aparece en los libros, pero eso no brinda ningún dato nuevo, como así tampoco herramientas para que

los estudiantes puedan entender los textos complejos. Una clase con ese enfoque puede ser reemplazada por la lectura individual del texto, ya que en la medida en que no se brindan herramientas de lectocomprensión no es necesario asistir a la clase.

Por lo tanto, el docente, a través de tutorías, debe guiar a los integrantes del grupo para que formulen preguntas que estimulen el pensamiento crítico y el interés de los estudiantes, fomenten el debate e intercambio de ideas, y ayuden a comprender los conceptos mediante ejemplos y anécdotas. No cabe duda de que el objetivo de la actividad es que logren estimular la confianza y solvencia de los oyentes para que luego puedan enfrentar desafíos intelectuales en la resolución del caso que proponen (Bain, 2007).

La asesoría que brindan los profesores en esta instancia es sustancial, ya que implica “supervisar las actividades para reorientar los procesos cuando son erróneos, alentar a los estudiantes para su realización frente a las inseguridades y favorecer la concreción de mejores resoluciones en todos los casos” (Litwin, 2010: 93).

Entonces, el desafío de los docentes es acompañar a los alumnos en el camino del aprendizaje de modo eficiente. A tales fines, pueden recomendar la utilización de medios tecnológicos (por ejemplo, empleo de imágenes mediante un proyector) para estimular la comprensión de los conceptos teóricos. No debe soslayarse el impacto visual que generan las fotografías, por cuanto logran que los conceptos perduren en la memoria.

Armar gráficos conectando las ideas más importantes, y a ellos sumar imágenes que representen y/o sintetizen conceptos son formas de innovar en la metodología de enseñanza, que genera interés y motivación en los alumnos.

Cabe recordar que innovar “no es solo hacer cosas distintas sino hacer cosas mejores [...] la cuestión es introducir procesos innovadores que vayan asentando prácticas que supongan una mejora de la calidad de lo que se está haciendo” (Zabalza: 2004: 117).

Este modelo de examen culmina con la elaboración de un caso por parte de los integrantes del grupo, que debe ser resuelto por los alumnos en clase. La formulación de una actividad práctica genera responsabilidad y compromiso, a la vez que condiciona la planificación de la clase teórica.

Lo expuesto se relaciona con lo sostenido por Bain, en cuanto a que “es más fácil que las personas dis-

fruten de su educación si creen que están al mando de la decisión de aprender” (Bain, 2007).

De este modo, el examen propuesto comporta que los alumnos lean, piensen, escriban, discutan, revisen y expongan sobre contenidos troncales de la materia.

Respecto de la segunda instancia evaluativa, el aprendizaje está basado en el estudio y análisis de un caso integrador, que debe ser seleccionado o construido por el docente, teniendo en cuenta los intereses de los estudiantes (modelo pedagógico centrado en el alumno) y con el objetivo de plantear desafíos intelectuales para que aborden los temas en toda su complejidad.

La resolución es en grupo, por lo tanto, se crea un espacio donde “todos son distintos y a la vez iguales” (Litwin, 2005), ya que pueden participar y acceder a la información en igualdad de condiciones, pero a la vez traen conocimientos previos y/o pertenecen a culturas diferentes que hacen que el debate y aprendizaje sea más enriquecedor.

En síntesis, elegir esta estrategia de enseñanza “consiste en escribir o seleccionar un caso con conexión directa con un tema del currículo, redactar preguntas para orientar el análisis o discusión y seleccionar materiales para poder profundizar el análisis [...] no se trata de encontrar una respuesta satisfactoria para todos [...] sino de la posibilidad de entender el tema, de permitir y alentar perspectivas diferentes para el análisis, de mostrar el valor de diversificación en las búsquedas y de la capacidad por parte de los alumnos de generar nuevos interrogantes” (Litwin, 2010:96).

Estrategia de aprendizaje basada en problemas mediante la propuesta de un simulacro de juicio

Por último, el bloque de Derecho procesal penal es canalizado a través de un simulacro de juicio y audiencias, a fin de que los alumnos puedan no solo incorporar conceptos teóricos relacionados con el procedimiento penal, sino también comprender cómo es realmente el trabajo del abogado en la práctica, estimulando la oratoria.

En esta evaluación, los estudiantes deben preparar el alegato de apertura, examen directo y contraexamen de testigos, la solución de alguna cuestión problemática en audiencia y el alegato de clausura. El desafío radica en desarrollar la mejor estrategia para desacreditar a la contraparte y convencer al tribunal (representado por los docentes), ganando de esa forma el caso.

De este modo, se genera un entorno para el “apren-

dizaje crítico natural” (Bain, 2007), ya que la idea de competir provoca desde el inicio la atención de los estudiantes, además de generarles curiosidad y motivación para dilucidar las cuestiones planteadas.

Previo al simulacro, el docente utiliza medios tecnológicos, poniendo a disposición de los estudiantes algunos fragmentos de películas o series (a modo de ejemplos) respecto de alegatos o interrogatorios de testigos, para contrastar modelos y generar interés.

Esta forma de aprendizaje está basada en “la presentación y resolución de problemas del mundo real”, donde son los alumnos quienes deben “reunir y compartir la información con el objeto de generar posibles soluciones, evaluarlas y comunicar, finalmente, la solución a la que arriban” (Litwin, 2010:101).

Lo expuesto evidencia que este modelo retroalimenta la enseñanza y el aprendizaje, ya que no solo se evalúa el conocimiento aprendido mediante el razonamiento crítico, sino que también representa una herramienta sustancial para el aprendizaje de la labor profesional vinculada a cuestiones de litigación.

Conclusión

Los métodos de evaluación no deben ser planificados para certificar saberes mínimos como condi-

ción para aprobar una materia. Por el contrario, los exámenes deben formar parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El docente “no funciona solo como un juez que declara los textos aceptables o no, sino como un médico que diagnostica problemas y propone remedios, como un informante que ayuda a tomar conciencia de las convenciones del campo y como un lector que reporta qué pasa por su mente al leer lo escrito por el alumno (Kirpatrick *et al.*, 2000)” (Carlino, 2004).

Por lo tanto, las instancias de evaluación no buscan que se memoricen los conceptos de una materia, sino que se comprendan. Los exámenes sugeridos plantean objetivos desafiantes, a fin de promover el entendimiento y razonamiento crítico de los alumnos.

A lo largo del trabajo se ha demostrado que aprender una asignatura no implica absorber información, ya que los datos adquiridos de forma mecánica a la larga no son retenidos en la memoria y tampoco sirven para resolver situaciones problemáticas.

Por ende, los métodos de enseñanza deben ser implementados para que los estudiantes construyan su entendimiento y aprendan a utilizar la información proporcionada en beneficio propio, promoviendo la confianza y solvencia para enfrentar desafíos intelectuales.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV, Publicaciones Universidad de Valencia.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. Editorial Efe.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable, *Acción Pedagógica Volumen 13*.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta del conocimiento? En Camilloni, A. y otras *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías.
- Litwin E. (2010). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.
- Zabalza, M.A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria en *Revista Contextos Educativos*, 6-7 (2003-2004), 113-136. Universidad de Santiago de Compostela.

LA INNOVACIÓN EN LA FORMA DE EVALUAR Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL



Nicolás Ezequiel Cardoso

Abogado (UBA). Maestrando en Derecho del Trabajo (UBA). Auxiliar de segunda en Teoría General del Derecho del Trabajo (CPO), Facultad de Derecho (UBA). Docente de Principio del Derecho Constitucional y Derechos Humanos, CBC (UBA).

RESUMEN

Este artículo se centra en la relación entre la innovación tecnológica, la inteligencia artificial (IA) y la forma de evaluar. Destaca que la evaluación es parte integral del proceso de aprendizaje y que la irrupción de la IA requiere innovaciones tanto en los métodos de enseñanza como en las formas de evaluación. El texto analiza el impacto de la IA en la educación en la región iberoamericana y destaca que la IA es un fenómeno global con un impacto significativo en la educación. También se sostiene la importancia de que las instituciones educativas desarrollen habilidades que permitan a los estudiantes ingresar o mantenerse en el proceso productivo. Asimismo, se enfatiza la importancia de cambiar la forma tradicional de evaluar, que se basa en la memorización, y se propone un enfoque que fomente la creatividad de los estudiantes. Esta propuesta busca que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento propio, comprensión profunda del contenido y su capacidad creativa. Finalmente, concluye subrayando la necesidad de innovar en la educación sin depender necesariamente de nuevas tecnologías, enfocándose en hacer cambios significativos y justificados en la enseñanza y la evaluación.

Palabras clave: Evaluación, inteligencia artificial, innovar, educación.

ABSTRACT

This article focuses on the relationship between technological innovation, artificial intelligence (AI) and the way of evaluating. It begins by highlighting that evaluation is an integral part of the learning process and that the emergence of AI requires innovations in both teaching methods and forms of evaluation. The text analyzes the impact of AI on education in the Ibero-American region and highlights that AI is a global phenomenon with a significant impact on education. The importance of educational institutions developing skills that allow students to enter or remain in the productive process is also supported. Likewise, the importance of changing the traditional way of evaluating, which is based on memorization, is emphasized, and an approach that encourages student creativity is proposed. This proposal seeks for students to develop their own thinking skills, deep understanding of the content and their creative capacity. Finally, the article concludes by underlining the need to innovate in education without necessarily depending on new technologies, focusing on making significant and justified changes in teaching and assessment.

Keywords: Assessment, artificial intelligence, innovate, education.

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo problematizar sobre la evaluación y la inteligencia artificial (IA). La evaluación integra el proceso de aprendizaje, con lo cual no puede pensarse, o no debería, fuera de él. Por este motivo, innovar en métodos de enseñanza implica innovar en formas de evaluación. La irrupción de la IA nos obliga a innovar no solo en los métodos de enseñanza, sino también en las formas de evaluación.

La idea que se presentará en este artículo es que innovar, como sinónimo de hacer mejoras, no necesariamente requiere la introducción de nuevas tecnologías. Si bien en muchos casos recorren caminos similares, en algunos casos pueden tomar rumbos distintos. La IA es un cambio tecnológico de época, el cual seguramente modificará de forma profunda las maneras de enseñar, aprender, trabajar, producir, informarse, etc. Es una poderosa herramienta de obtención y procesamiento de información. Esto hace que al evaluar debamos poner el acento en aquello que, por el momento, la IA no puede reemplazar, que es la capacidad creativa del ser humano y su capacidad de generar pensamiento propio.

No se niega la importancia de la innovación tecnológica ni se propone que esta se detenga. La idea que se va a defender es que, sin introducir tecnología, se pueden desarrollar métodos de evaluación que fomenten la habilidad más humana que existe –su capacidad creativa–, y no aquellas que pueden ser fácilmente reemplazadas por cambios tecnológicos.

La IA y la región iberoamericana

Podemos clasificar los procesos históricos en dos grandes categorías: de continuidad y de quiebre. No cabe duda que la IA nos introduce en un proceso disruptivo, del cual actualmente no conocemos sus alcances, pero seguramente sean profundos y cambien radicalmente la forma de producir, trabajar, enseñar y aprender. Por ese motivo, es un punto de quiebre con lo anterior, como es su momento lo fue el surgimiento de la imprenta o de la computadora personal.

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) publicó el informe *El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina* (Rivas, Buchbinder y Barrenechea, 2023), en el cual indicó que las prioridades para los Estados Iberoamericanos deben centrarse en “la conectividad a internet en las escuelas y en la formación de capacidades docentes, temas que incluso parecen ser previos a la introducción de la IA en la

educación”, con lo que marca que la IA no escapa a los problemas de la región. La falta de infraestructuras en herramientas informativas y de capacitación del cuerpo docente sobre ellas, debe ser, por el momento, la preocupación de los gobiernos, según el citado informe. En nuestro país, podemos observar una situación similar. El Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), en su informe para el cuarto trimestre 2022, “Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH” (INDEC, 2022), indicó que, en los hogares urbanos, dentro de la franja etaria de 4 a 12 años solo utiliza computadoras el 32,7 % de niños y niñas, y en la franja de 13 a 17 años, el 53,2 %. Con respecto a la utilización de celulares, su empleo asciende al 63,5 % y al 93,9 %, respectivamente. Estos datos demuestran que el uso de herramientas informáticas no se encuentra generalizado en los hogares de los argentinos.

Pese a lo indicado precedentemente, el impacto del uso de la IA es un fenómeno global, por lo cual no se puede pretender que en nuestra región, aun con las falencias en infraestructura, no tenga un impacto en el sistema de educación. Por lo tanto, a pesar de que nuestro país no está a la vanguardia del proceso, es importante que pensemos en cuál es el impacto de la IA en la educación.

La IA y el fin del trabajo

Desde Ned Ludd, trabajador británico del siglo XVIII, existe una corriente filosófica que piensa que el trabajo humano va a ser reemplazado por las máquinas. En la actualidad, estos procesos de sustitución de la mano de obra se dan por la automatización y la robotización, los cuales excluyen de los procesos productivos a los trabajadores menos calificados. En grandes rasgos, estos procesos reemplazan el trabajo humano repetitivo y de poco valor agregado por máquinas para aumentar la producción.

En un futuro distópico, se pensaba que todos los seres humanos iban a ser reemplazados por máquinas. Lejos de ocurrir esto, el trabajo se transformó, por lo que se pasó del trabajo manual al sector de los servicios. De acuerdo a los datos que brinda el Banco Mundial, el 50 % de los empleados globales trabaja en el sector de los servicios y ese número aumenta al 75 % si solo se toman en cuenta los países de altos

ingresos.¹ Esto sucedió porque en el siglo anterior los trabajos agrícolas e industriales se automatizaron y la mano de obra se trasladó a los servicios, los cuales absorben una gran parte de la oferta de trabajo.

La IA genera nuevos interrogantes a la situación descrita. Así como la máquina, y luego robotización y automatización, reemplazaron el trabajo mecánico y rutinario del humano, se plantea si la IA puede reemplazar el trabajo intelectual, con lo que se desplazaría a los seres humanos de todas las áreas de la producción. Los autores que tienen una visión negativa del futuro proponen la generación de un ingreso básico universal para sostener los ingresos de todas aquellas personas que sean excluidos para siempre del trabajo, que será la gran mayoría, de acuerdo a estos autores.

Por ese motivo, es fundamental analizar el impacto de la IA en la educación, dado que en este escenario es primordial que las instituciones educativas estimulen el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes ingresar, o mantenerse, en el proceso productivo.

Problemática de la IA, la pedagogía y el desarrollo de nuevas habilidades

La IA pone en jaque la forma de enseñanza clásica, donde el rol del docente era ser un transmisor del conocimiento y el rol de los alumnos era el de receptor de ese conocimiento.

También se pone a disposición de los estudiantes como una herramienta de procesamiento de información, que hace que estudiar de la forma clásica carezca de sentido. La IA puede ser capaz de contestar preguntas con precisión y rapidez, lo que permite que la mera acumulación de información por parte de los estudiantes deje de ser un valor agregado. En los Estados Unidos se puso a prueba la capacidad de la IA de resolver exámenes universitarios de Derecho, y al IA los resolvió de forma satisfactoria, pero sin que el examen fuera sobresaliente (Murphy Kelly, 2023). Cabe recordar lo incipiente de esta tecnología, a la cual le falta mucho desarrollo por delante.

En el sentido de lo expuesto hasta aquí, es vital que haya un giro copernicano en la forma de enseñar, porque atento que la información está disponible todo el

tiempo y en todo lugar, y que esta puede ser procesada por la IA para fácil y rápida comprensión, la mera acumulación y memorización de información como forma de aprender produce poco valor agregado.

En ese esquema, formación de alto valor agregado es que los estudiantes desarrollen habilidades que la IA no puede desarrollar o, al menos, no por el momento. Entre ellas, destaca la capacidad creativa o de formulación de pensamiento propio de los estudiantes, es decir, producir nuevo contenido, nuevas ideas y nuevo conocimiento.

Sobre la innovación en la educación

Es generalizada la opinión de que la introducción de tecnología en la enseñanza es sinónimo de innovar. Sin embargo, Zabalza (2004) objeta esta postura e indica que, si bien es una de las “grandes orientaciones” sobre la que se plantea la innovación, no es la única. Tampoco se le resta importancia a la tecnología en la educación, ya que, por ejemplo, Litwin (2005) sostiene que “posibilitó la demostración como fuente privilegiada para desarrollar o favorecer la comprensión”.

Asimismo, Litwin (2005) recuerda que la tecnología “no define los contenidos curriculares ni elimina el esfuerzo por aprender”, por lo que su introducción en el proceso de aprendizaje tiene que ser estrictamente analizada para lograr el fin deseado.

Si introducir tecnología en el proceso de aprendizaje no es por sí solo innovar, ¿qué lo es? Zabalza (2004) responde afirmado que “innovar es introducir cambios justificados”, para luego concluir que “innovar no es solo hacer las cosas distintas sino hacerlas mejores”.

También Zabalza (2004) indica que una de las dimensiones más importantes de la innovación es la cultural, por lo que resulta difícil que prosperen los procesos de innovación y mejora de las instituciones universitarias si no se produce como condición previa una cierta cultura preocupada por la calidad de la educación y se introduzcan las modificaciones necesarias para alcanzarla. Agrega el autor que sin un cambio en las personas, el cual incorpore transformaciones en la forma de pensar y actuar, no es posible ningún cambio, sin importar la tecnología que se pretenda implementar.

¹ Pueden encontrarse estos datos en la base de datos de los Indicadores Clave del Mercado de Trabajo, disponible en: https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.SRV.EMPL.ZS?most_recent_value_desc=false

Cambiar el proceso de evaluación como forma de innovar

Como se mencionó en el apartado anterior, para innovar en la educación no es necesario introducir una nueva tecnología, sino que es necesario “introducir cambios justificados” que estén acompañados con una transformación cultural.

Por lo cual, atento la irrupción de la IA y el requerimiento de desarrollar nuevas habilidades por parte de los alumnos, entendemos que esto también debe incidir en la forma de evaluar, aunque esto no significa introducir nuevas tecnologías para evaluar. Estos cambios se pueden impulsar con herramientas disponibles en la actualidad y deben tener por objetivo que la evaluación promueva la creatividad y la producción de pensamiento propio por parte de los estudiantes, en lugar de la reproducción y memorización de información, que es el modelo hegemónico de evaluar en el presente.

Celman (1998) indica que evaluar no es el destino final del proceso de aprendizaje, sino que es parte misma del proceso de aprendizaje y una instancia más del mismo. Por ende, la instancia de evaluación debe ser planificada dentro del desarrollo de la asignatura y no como algo ajena a ella. Es necesario evaluar no solo para verificar si los conocimientos fueron incorporados, sino también para verificar si el método pedagógico empleado fue el correcto. El proceso de evaluación puede utilizarse para desarrollar nuevas habilidades, como la expresión oral o el trabajo en grupo, entre otros, de acuerdo con el tipo de evaluación que se elija. Es por ello que el acto evaluativo debe estar ligado a los objetivos pedagógicos fijados para la asignatura.

Propuesta

Para promover la creatividad de los estudiantes y fomentar la producción de pensamiento propio por parte de ellos, se propone reemplazar la forma hegemónica de evaluar –realizar preguntas sobre el contenido curricular para verificar si el estudiante ha adquirido (memorizado) el contenido de la materia– por consignas donde el estudiante tenga que relacionar el contenido estudiado con obras de arte. De esta manera, para aprobar un examen de este estilo, los estudiantes no solo deberán tener incorporado el contenido de la materia, sino también deberán internalizarlo de manera que les permita realizar distintos esquemas de relaciones de ese conocimiento. De esta

forma, se puede lograr que el alumno adquiera las habilidades buscadas a partir de fomentar su capacidad creativa y el desarrollo del pensamiento propio.

El método propuesto se centra en la creatividad del estudiante, dado que no se persigue una respuesta correcta. La finalidad es que el alumno salga del esquema de la memorización para aprobar un examen y genere pensamiento propio y creativo. Además, al correr al estudiante del eje de la memorización del contenido, este no solo tiene que ser capaz de reproducir el contenido curricular, sino que debe comprenderlo en profundidad, ya que, en caso contrario, no podrá ser capaz de establecer relaciones con otros elementos, como una obra de arte. De esta manera, se procuran objetivos concretos con el método de evaluación empleado, a fin de que el estudiante adquiera habilidades esenciales, sin que la tecnología con la que cuentan los establecimientos educativos sea un condicionante.

Ejemplo de propuesta

Este modelo de evaluación corresponde a la propuesta curricular de la materia Derecho Colectivo de Trabajo, Ciclo Profesional Orientado (CPO), Comisión 0420, Cátedra Dr. Juan Pablo Mugnolo, dictada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

1. Relacione el texto con la obra pictórica *Sin pan y sin trabajo* (1894), del artista plástico Ernesto de la Cárcova, con el texto de Germán Bidart Campos *Principios constitucionales del Derecho del Trabajo, (La Ley)*.²
2. Vincule libremente los fallos CSJN “Rossi, Adriana c/Estado Nacional-Armada Argentina” (09/12/2009) y “Álvarez Maximiliano c/Cencosud SA s/Acción de amparo” (07/12/2010), con la obra *Resumen de la semana* (2009), acrílico sobre tela, 90 x 120 cm, de Evangelina Aybar.³

² Puede encontrarse la obra en: <https://www.bellasartes.gob.ar/coleccion/obra/1777/>.

³ La obra puede verse en: <https://artifexenred.wordpress.com/2015/12/28/resumen-de-la-semana-de-evangelina-aybar/>

Bibliografía

- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta del conocimiento? En Camilloni, A. y otras. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- INDEC (2022). Acceso y uso de tecnologías de la información y la comunicación. EPH, *Ciencia y tecnología*, Vol. 7, No. 1, Cuarto cuatrimestre. Disponible en: https://www.indec.gob.ar/uploads/informesdeprensa/mautic_05_239BB78E7691.pdf
- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías.
- Murphy Kelly, S. (2023). ChatGPT aprueba exámenes de posgrado en facultades de Derecho y Negocios, *CNN*. 23 de enero. Disponible en: <https://cnnespanol.cnn.com/2023/01/26/chatgpt-aprueba-examenes-leyes-derecho-trax/>.
- Rivas, A., Buchbinder, N. y Barrenechea, I. (2023). *El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina*. ProFuturo y OEI.
- Zabalza, M.A. (2004). Innovación en la enseñanza universitaria en *Revista Contextos Educativos*, 6-7 (2003-2004), 113-136. Universidad de Santiago de Compostela.

¿INTELIGENCIA ARTIFICIAL O NATURAL? LOS HUMANOS Y EL CHAT GPT: UN EXAMEN A LA INTELIGENCIA HUMANA



Carlos Federico Gaitan Hairabedian

Es abogado penalista especialista en estudios de genocidio y derechos humanos. Egresado de la UBA, de la Universidad Di Tella y de un máster en Estados Unidos, integra diversos centros de estudios, organizaciones académicas y organizaciones no gubernamentales (ONG) de derechos humanos a nivel nacional e internacional. Desde muy joven participó de numerosas conferencias, charlas, presentaciones y actividades sociales, comunitarias y académicas relacionadas a los estudios sobre genocidio y al derecho internacional de los derechos humanos. Se desempeñó como abogado querellante en juicios por crímenes de lesa humanidad y es autor de diversos artículos académicos relacionados a la materia. En la actualidad ejerce como abogado en su estudio privado, asesorando a la Defensoría del Pueblo de la Ciudad y como docente en la materia Derechos Humanos y Garantías de la Facultad de Derecho de la UBA.

RESUMEN

¿Inteligencia artificial (IA) o natural? Aquellos futuros distópicos que planean algunas novelas, series o películas están más cerca de lo que se piensa. Sin abandonar los principios humanistas que guían el quehacer profesional y docente, planteamos los riesgos de ceder el control de las instituciones a la IA. Un riesgo que pone en juego los mismos cimientos de nuestras instituciones. La irrupción del Chat GPT en las aulas de la Facultad de Derecho modificó la forma de estudiar y de examinar. ¿Cómo se puede pensar en un examen domiciliario acerca de tal o cual tema teniendo un algoritmo digital al alcance de la mano (o del *smartphone*, su extensión moderna) que simplemente con unas breves indicaciones puede resolverlos por uno mismo? ¿Qué riesgos implica para el sistema educativo? No nos queda más alternativa que incorporar la tecnología basándonos en aquellas lecciones que nos proporciona Litwin, en las que asocia la tecnología a las buenas prácticas educativas. Por esa razón inspirados en una concepción holística del proceso educativo en este artículo, queremos compartir una forma novedosa de lidiar con esta realidad y adoptar el Chat GPT al examen domiciliario y al mismo tiempo someterlo al análisis del estudiante. Esto no solo como forma de lograr el “cambio cognitivo” sino como expresión de un instinto de supervivencia, una resistencia tal vez, de lo humano por sobre lo virtual.

Palabras clave: educación, universidad, tecnología, inteligencia artificial, democracia, humanismo, docencia.

ABSTRACT

Artificial or natural intelligence? Those dystopian futures that some novels, series or movies plan are closer than we think. Without abandoning the humanist principles that guide our professional and teaching work, we raise the risks of ceding control of institutions to AI. A risk that puts the very foundations of our institutions at stake. The irruption of the GPT Chat in the classrooms of schools and universities modified the way of studying and

examining. How can we think of a home exam about a subject having a digital algorithm at hand (or smartphone, its modern extension) that simply with a few brief indications can solve them by oneself? What risks does this imply for the educational system? We have no alternative but to incorporate it based on those lessons that Litwin provides us, in which she associates technology with good educational practices. For this reason, inspired by a holistic conception of the educational process, in this essay I want to share a novel way of dealing with this reality and adopting the GPT Chat to the home exam, including it, and at the same time submitting it to the student's analysis. I try this not only to achieve "cognitive change" but as an expression of an instinct for supervenience, a resistance perhaps, of the human over the virtual.

Keywords: education, university, technology, artificial intelligence, democracy, humanism, teaching.

Introducción

A principio del año lectivo 2023, en una reunión de la cátedra que integro en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA), se planteó el problema acerca de cómo resolver las dificultades en torno a la evaluación con la irrupción del Chat GPT en el mundo educativo y en nuestros estudiantes.

Tradicionalmente, usábamos tres formas de examen: una exposición oral a través de un video subido a la página de YouTube de la cátedra, un examen escrito presencial y un parcial domiciliario con un tema determinado a desarrollar. Fue aquí donde la irrupción del Chat GPT y la inteligencia artificial (IA) comenzaron a generarnos dudas y a desafiar nuestra creatividad docente a la hora de evaluar: ¿Qué pedirle a un estudiante que puede resolver un examen domiciliario usando el Chat GPT? ¿Cómo evaluar cuando hay IA y algoritmos que pueden resolver por ellos y darles respuestas inmediatas?

El filósofo contemporáneo Yuval Noah Harari ha planteado recientemente en un artículo publicado en la prestigiosa revista *The Economist* (2023) que la IA había hackeado las bases de la civilización humana. Señaló este filósofo "han surgido herramientas que amenazan la supervivencia de la civilización humana desde una dirección inesperada. La inteligencia artificial ha adquirido algunas habilidades notables para manipular y generar lenguaje, ya sea con palabras, sonidos o imágenes. La IA ha pirateado el sistema operativo de nuestra civilización". No sabemos mucho todavía acerca de ella, pero tiene el potencial de socavar las bases de nuestra civilización si su uso irresponsable y desmedido no es regulado y controlado en la esfera pública. La IA debe estar debidamente identificada como tal. Su mal uso o la tergiversación puede llevar a confusiones, inducir decisiones institucionales con riesgo de socavar las bases de nuestro sistema democrático.

Como docente tengo la obligación de ser optimista y tratar de revertir, o al menos entender y analizar, el impacto de esta nueva tecnología y, si corresponde, reducir los daños que podría generar en la educación o, como en este caso, intentar incorporarla.¹

Mi objetivo final es hacer un modelo de examen que incorpore la tecnología de IA o Chat GPT, analizar sus pros y sus contras, y presentar un ensayo de cómo sería aplicar este modelo de examen a la realidad de mis cursos y observar cuál sería su impacto en la educación de mis clases. Así podremos corroborar o no lo dicho por Harari en torno a la amenaza que resulta la IA para nuestra civilización y la estabilidad del sistema democrático.

Teorías sobre exámenes y evaluación

La autora Susana Celman, en su obra "¿Es posible mejorar la educación y transformarla en herramienta de conocimiento?", establece que evaluar es un proceso. Que no se trata de un corte abrupto del proceso de enseñanza, sino que se evalúa en el transcurso del proceso de aprendizaje como una instancia fundamental para analizar la aplicación de conocimiento adquirido en el curso.

Por eso decimos que la evaluación es un proceso continuo. Es fundamental para obtener la información del estado de evolución del aprendizaje y nos permite analizar(nos) y evaluar(nos) en las estrategias de enseñanza utilizadas, así como en el modo

¹ Este artículo fue inspirado en las clases y debates del Módulo II "Didáctica General" a cargo de la Prof. Alejandra Muga acerca de tecnología y formas de evaluación con el objetivo de relacionar la realidad cotidiana del aula y mi quehacer profesional con el uso de herramientas de aprendizaje adquiridos en clase. La idea de volcar estos conceptos a un instrumento de examinación proviene de la necesidad de dar respuesta a muchos de los interrogantes planteados y darle una salida positiva al uso de esta tecnología.

de aprendizaje, ya sea para cambiar o mantenerlas. En este proceso de desarrollo del aprendizaje, analizamos su evolución, detectando el éxito o fracaso de nuestra misión docente, para mejorar en caso de fallas y así corregirnos.

Por tal motivo, así como es importante racionalizar y pensar la forma de enseñar, también es fundamental pensar la forma de evaluar para que esa instancia también sea aprovechada por el estudiante para aprender, de manera de culminar en la evaluación final el proceso completo de algún programa en particular. La evaluación nos permite conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado con el conocimiento.

Para recuperar su sentido principal, el objetivo final de la evaluación debe ser la de orientar los aprendizajes y producir mejoras en el proceso, por lo que se debe evitar la instancia de examinación en la cual el estudiante estudia para aprobar, y no como parte integral de ese proceso, y debe orientarse al estudiar para aprender. “Es muy diferente una evaluación destinada a comprobar qué se ha retenido de un tema que se estudió consultando un texto único, a otra destinada a conocer el tipo de relaciones que el estudiante ha sido capaz de hacer entre distintos autores”, señala Celman (1998). En ese sentido, la evaluación puede servir para verificar si lo que el docente está enseñando es lo que efectivamente rinden en los estudiantes sus exámenes, ya que el objetivo es comprobar si comprendieron lo enseñado y enfocarse en eso, lo que se llama “evaluación a través de la enseñanza”, con el objetivo de conseguir el “cambio cognitivo”.

Es clave conocer distintas instancias de evaluación y sus propósitos para trabajar sobre la importancia de su planificación con criterios fundamentales a fin de que las mismas sean representativas, integrales, válidas y, sobre todo, coherentes con la enseñanza y el aprendizaje del grupo.

El principal objetivo de tratar estas cuestiones es reflexionar sobre nuestras prácticas evaluativas, resignificarlas y potenciar su aprovechamiento como una verdadera instancia de aprendizaje.

Por eso uno de los objetivos de este trabajo es crear un proceso evaluativo que, más que como una instancia de examen para el cual estudiar y luego recibir una calificación a modo de veredicto, se pueda desarrollar como un trabajo permanente de contextualización y búsqueda de los mejores avances.

El Chat GPT y la educación: efectos

Entiendo la preocupación y las advertencias de Harari. ¿Qué nos puede pasar como humanidad cuando la IA comience a escribir libros, hacer música, crear leyes, rendir exámenes? ¿Puede reemplazar a la inteligencia humana? Este tema está muy bien desarrollado también, desde el humor negro y la ironía sarcástica, en el libro *Qualityland* de Marc Uwe Kling en donde se describe un futuro (no tan lejano) donde todo funciona bien: el trabajo, el ocio y las relaciones se optimizan mediante algoritmos. Un mundo donde las máquinas se vuelven más humanas y los humanos se parecen cada vez a las máquinas. En ese sentido, me parece importante recordar lo que dice Edith Litwin en tanto que, en muchas prácticas de la enseñanza, el uso de la tecnología parece más asociado a una tecnología que controla o disciplina que a una herramienta para la buena enseñanza (Litwin, 2005).

Cuando pensamos en la IA y su impacto en la educación, por lo general, saltan todas las alarmas. Fácilmente un estudiante podría rendir un parcial domiciliario con una consigna determinada usando Chat GPT o Chat GPT 4. De hecho, hay una página que circula mucho entre los estudiantes actualmente para verificar si un texto fue hecho por IA (www.gptzero.com). En los últimos años, se han desarrollado vertiginosamente los algoritmos de IA vinculados al procesamiento del lenguaje. Con cada lanzamiento que realizan las grandes compañías tecnológicas, las *tech* en la jerga, sobreviene una ola de discusiones y publicaciones cargadas de optimismo sobre la revolución de los agentes conversacionales y sus capacidades cada vez más impresionantes. Esta nueva estrella de la IA se presenta para muchos como un cambio de paradigma llamado a revolucionar industrias, la educación y múltiples actividades humanas.

Si observamos los porcentajes de la versión Chat GPT gratuita y conocida por todos, estos reflejan una gran variedad de desafíos, ventajas y límites vinculados a la lógica subyacente de los modelos de IA. Sobre la base de los análisis realizados en el marco de la investigación “Chat GPT vs. Chat GPT 4 ¿imperfecto por diseño? Explorando los límites de la inteligencia artificial conversacional” (IALAB, 2023), editada por la Facultad de Derecho de la UBA y el IALAB, se concluye que el Chat GPT es imperfecto por diseño debido a dos grandes fenómenos. Por un lado, las respuestas parcialmente sesgadas, incorrectas, incompletas o incoherentes, las cuales, en general, se vinculan con

limitaciones propias de cualquier modelo de lenguaje de IA. Es decir que son producto de las limitaciones o sesgos de los datos e información con las que se entrenan y, además, por la lógica subyacente al modo de procesamiento a través del aprendizaje profundo (*deep learning*) y sus diferentes variantes. Por otra parte, desde su propio diseño, Chat GPT se presenta como un agente conversacional limitado e imperfecto. Desde OpenAI afirman que su enfoque consiste en introducir enormes modelos de lenguaje defectuosos en la sociedad para que esta se vaya adaptando. Por ese motivo, Chat GPT tiene algunas limitaciones específicas, que han sido decididas por sus programadores. Por ejemplo, no posee conocimiento de los eventos y del mundo posterior al año 2021, carece de conexión a internet y, al menos por ahora, solo trabaja con procesamiento del lenguaje natural: no puede procesar imágenes o videos (esto cambia en el modelo GPT 4). El Chat GPT no es perfecto, por lo que en los intersticios de sus errores subyace la humanidad.

Uno de los ámbitos más conmocionados con la llegada de Chat GPT ha sido la educación. Como una tecnología relacionada con el conocimiento y el saber, las inquietudes sobre su uso en instituciones educativas no se hicieron esperar. Para algunas personas, el *chatbot* solo podría servir para fomentar prácticas deshonestas por parte de los estudiantes y, desde su perspectiva, hasta desaparecería la docencia. Es sabido que la centralidad del proceso educativo es la transmisión de conocimientos, el carácter dialéctico de la enseñanza-aprendizaje, el rol de los docentes en el proceso formativo, los objetivos educativos, la evaluación de los aprendizajes y la misión estratégica de las instituciones educativas. Un solo objetivo: brindar un conocimiento con calidad y equidad. Intuitivamente podemos pensar en el Chat GPT como una herramienta valiosa para colaborar con el proceso de enseñanza, tal como en su momento fueron las calculadoras en el aprendizaje de las matemáticas, Wikipedia, el uso de videojuegos y/o gamificación, y otras herramientas de la tecnología educativa para la simulación de los aprendizajes en el aula. Uno de los aspectos relevantes en los cuales ha sido cuestionada la aplicación del Chat GPT es su uso para la copia o plagio de textos en las prácticas evaluativas. Sin embargo, en esta línea de pensamiento, cabe preguntarse, ¿estaríamos considerando entonces todos los logros de los alumnos?, ¿solo cuenta el momento de los exámenes o valoramos también el desempeño educativo

en todos los trayectos del aprendizaje? En ese sentido, es muy interesante la experiencia en escuelas públicas de Nueva York, Estados Unidos, donde prohibieron el uso del Chat GPT (Korn y Smith, 2023).

Modelo de examen

Por eso, siguiendo lo que propone Litwin, entiendo que, a la hora de examinar conocimientos, las tecnologías, tanto las clásicas como las nuevas, resultan un excelente soporte para la demostración. Creo que una técnica interesante puede ser plantear un examen incluyendo el uso de Chat GPT en una instancia de evaluación. Sería desafiante tanto para los estudiantes como para el cuerpo docente. En ese sentido, como nos dice Litwin “[...] si reconocemos que las estrategias más frecuentes que usan los docentes en sus clases son las explicaciones y demostraciones, podremos identificar que una buena parte de las tareas que llevan a cabo para ello se ven, simplemente, posibilitadas por el uso de la tecnología” (Litwin, 2005).

Si se considera la alegoría del docente tomando de la mano al estudiante que nos ofrece también Litwin (s.f.), creo que podemos tomar como referencia para gestionar el cambio tecnológico que me interesa introducir con el Chat GPT el caso del centro Virginia Tech de Estados Unidos. Allí se había detectado que muchos estudiantes presentaban problemas de aprendizaje de matemáticas y, para superar las fallas, colocaron computadoras y calculadoras disponibles las 24 horas en los pasillos para que los alumnos encontraran allí asistencia y respuestas, mientras que los docentes recorrían la zona ayudando *in situ* a los estudiantes a superar el escollo.

En esa misma dirección, como propuesta evaluativa que ayude a pensar mejor, que anime al estudiante y lo empodere, para recuperar el lugar constructivo en el campo de la enseñanza, lo que implica no solo ver errores y señalarlos, sino también pensar mejor y animarse, planteo un examen distinto al tradicional. Así, el estudiante deberá realizar un examen domiciliario utilizando Chat GPT, analizarlo y detectar en los resultados del chat aquellos puntos que considere ambiguos controvertidos o incorrectos. Podrá hacerlo a través de una exposición oral a través de un video de siete minutos y subirlo al Canal de YouTube o a través de un documento escrito.

Consignas del examen

A. Realizar una exposición sobre derechos humanos y personas migrantes, utilizando Chat GPT. Es decir, deben ingresar a Chat GPT y pedirle que realice un ensayo sobre el tema. Luego, en una exposición ORAL o ESCRITA de 5 minutos sobre el tema, deberán analizar las respuestas que dio Chat GPT, contrastarlas con lo visto en clase y con la bibliografía, y analizarlas con las herramientas normativas del caso. Deben señalar lo siguiente:

1. Si existe un debido uso del lenguaje jurídico.
2. Si se relacionan normas jurídicas con hechos.
3. Si detectan inconsistencias en el razonamiento jurídico.
4. Si identifican ambigüedades o conceptos imprecisos.
5. Si las normas citadas están bien encuadradas.
6. Si el Chat GPT puede identificar situaciones de la realidad y encuadrarlas en normas internacionales de protección de los derechos humanos.

B. Una vez realizado esto, deben marcar en rojo aquellas respuestas que consideren incorrectas o ambiguas por parte del Chat GPT, mencionar las inconsistencias y señalar la respuesta correcta en ambos casos.

Conclusiones

A partir de mi experiencia docente, pude observar que, después de la pandemia del COVID-19, quedaron marcas muy claras en el proceso educativo, que evidencian asimetrías e inequidades antes inexistentes o, al menos, no tan visibles para mí. La primera se refiere a la brecha digital en cuanto a calidad del acceso y uso de internet en computadoras y/o teléfono celular. La segunda, a la brecha pedagógica originada por las asimetrías económicas y el capital educativo de las familias. Es importante mencionar que un número importante de estudiantes en nuestro país no conoce aún el agente conversacional Chat GPT, por eso considero positivo incluirlo en la agenda educativa y que sea integrado para evitar que sea usado para “hacer trampa”.

En síntesis, aunque existen riesgos y desafíos, consideramos que esta tecnología disruptiva de apoyo y colaboración al proceso formativo de enseñanza-aprendizaje es una herramienta relevante que facilita el acceso a otras fuentes de la investigación y del conocimiento, al tiempo que permite generar un proceso iterativo de ida y vuelta que puede ser muy beneficioso si, en su uso, se consideran las limitaciones de la IA y el juicio humano que filtre, contextualice y analice las respuestas.

Bibliografía

- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A. y otras *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.
- IALAB (2023). *Chat GPT v. Chat GPT4 ¿imperfecto por diseño? Explorando los límites de la inteligencia artificial conversacional*. UBA Derecho e IALAB. Disponible en: <https://ialab.com.ar/wp-content/uploads/2023/03/ChatGPT-vs-GPT-4.pdf>.
- Korn, J. y Smith, S.K. (2023). Escuelas públicas de Nueva York prohíben el acceso a Chat GPT, una herramienta de inteligencia artificial que podría ayudar a hacer trampa. *CNN*. 9 de enero. Disponible en: <https://cnnespanol.cnn.com/2023/01/09/escuelas-publicas-nueva-york-prohiben-Chat-GPT-inteligencia-artificial-trax/>.
- Litwin, E (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza, Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías.
- Litwin, E. (s.f.) La evaluación sometida a juicio. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=0B-X5TdV-XA>
- The Economist (2023). Yuval Noah Harari argues that AI has hacked the operating system of human civilisation. Abril. Disponible en: https://www.economist.com/by-invitation/2023/04/28/yuval-noah-harari-argues-that-ai-has-hacked-the-operating-system-of-human-civilisation?utm_medium=cpc.adword.pd&utm_source=google&ppccampaignID=19495686130&ppcadID=&utm_campaign=a.22brand.pmax&utm_content=conversion.direct-response.anonymous&gclid=Cj0KCQjwxuCnBhDLARIsAB-cq1rGvfD82Lpc6ySH3Wq0RBiGYQssqYK6PO8_MTi4xAklsimrHxNOpPkaAn5iEALw_wcB&gclsrc=aw.ds

LA INSTAURACIÓN DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL MASIVA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Florencia Ayelén Hernández

Abogada, graduada en la Facultad de Derecho (UBA) (2016) en la orientación de Derecho Económico Empresarial. Distinguida con el Premio Eudeba (2015) al Buen Desempeño Académico en la UBA; auxiliar docente en la cátedra Vitolo-Stourder (2017-2020). Actualmente cursa la Carrera de Formación Docente dictada por Centro para el Desarrollo Docente de la Facultad de Derecho (UBA) (2020). Realizó posgrados en Derecho Societario (UBA) (2019), en Compliance (UCA) (2021), en PLA/FT (UTN) (2023), y obtuvo una certificación internacional en Ética y Compliance (LPEC-ECI). Actualmente de desarrolla como Head of Ethics & Compliance en una compañía de consumo masivo de América Latina.

RESUMEN

La emergencia sanitaria por el COVID-19 generó la coyuntura que instauró, en todos los niveles de la educación formal e informal, la virtualidad como forma masiva, –y mientras duró la pandemia, exclusiva– de enseñanza. El presente artículo tiene por finalidad analizar por qué, dentro del ámbito universitario, el aprovechamiento de las herramientas tecnológicas de comunicación e interacción, en un contexto imprevisible, dieron lugar a una nueva forma masiva de enseñanza, la virtual. Asimismo, buscaré analizar cuáles son las causas de su permanencia, aún superada la pandemia. Para ello, empezaré por analizar qué espacio ocupa la tecnología aplicada a la enseñanza, particularmente en la universitaria, y cómo influye su utilización en la formación de estudiantes y docentes. Además, describiré el impacto que generó el uso de las tecnologías de comunicación e interacción masivas con la irrupción del COVID-19 para alumnos y docentes, y su contribución o afectación en el desempeño de aquellos. Finalmente, mencionaré algunas de las razones que, según mi consideración, dieron lugar a la instauración de la educación virtual masiva en las carreras de grado y posgrado, en la actualidad.

Palabras clave: virtualidad, masividad, pandemia, herramientas tecnológicas, educación superior

ABSTRACT

The health emergency caused by COVID-19 generated the situation that established, at all levels of formal and informal education, virtuality, as a massive, and exclusive, form of teaching while the pandemic lasted. The purpose of this paper is to analyze why, within the university environment, the use of technological communication and interaction tools, in an unpredictable context, gave rise to a new massive form of teaching, the virtual one. Likewise, I will seek to analyze what are the causes of its permanence, even after the pandemic has been overcome. For this, I will start by analyzing what space technology applied to teaching occupies, particularly in the university, and how its use influences the training of students and teachers. In addition, I will describe the impact generated by the use of mass communication and interaction technologies with the outbreak of COVID-19 for students and teachers, and its contribution or impact on their performance. Finally, I will mention some of the reasons that, according to my consideration, gave rise to the establishment of massive virtual education in undergraduate and postgraduate courses, today.

Keywords: virtuality, massiveness, pandemic, technological tools, higher education

El lugar que ocupan las tecnologías dentro de las aulas universitarias

Las tecnologías, desde las más tradicionales y sencillas hasta las más recientes y complejas, se han aplicado al ámbito educativo con el fin de facilitar y aportar valor al proceso de enseñanza-aprendizaje (Litwin, 2005).

En la actualidad, las herramientas tecnológicas sofisticadas aplicadas a la educación formal ya no quedan relegadas a una simple instancia de entretenimiento o complemento para el desarrollo de una clase, como ocurría décadas atrás, sino que constituyen el centro de la propuesta didáctica y, en muchos casos, son el soporte que permite el desarrollo de un curso. Esto significa que la importancia de su presencia y utilización en las aulas es cada vez más relevante. La tecnología representa un nodo articulador de transformaciones, debates y políticas educativas de especial relevancia en nuestra región; muchos países latinoamericanos han ido adoptando en las últimas décadas iniciativas estatales de entrega de computadoras o tabletas a sectores vulnerables del sistema educativo como política social de inclusión digital. En algunos casos, estas iniciativas no han sido concebidas como políticas educativas *per se*, sino más bien como estrategias que permitieran superar la brecha de acceso e inclusión de sectores de la población más vulnerables a la cultura digital. No obstante, esto ha provocado un singular impacto en las instituciones educativas, generando interrogantes y desafíos para la concepción de nuevos modos de enseñar y de nuevas experiencias de aprendizaje. La inclusión digital y la tecnología han transformado las coordenadas tradicionales del aula, generando nuevas expectativas, representaciones y modos de trabajo para docentes y alumnos (Pinto y Sarlé, 2015, p. 14), de variadas edades y realidades socioeconómicas.

Es importante señalar cómo la inclusión de las tecnologías de la comunicación ha contribuido positivamente en la enseñanza universitaria, toda vez que ha permitido el acceso a la educación superior de un gran número de estudiantes que, por una multiplicidad de factores que van desde la falta de disponibilidad horaria para una cursada universitaria en convivencia con una actividad laboral, una realidad familiar específica, las grandes distancias de traslado al establecimiento universitario, hasta la falta de recursos económicos y socioculturales para sostener y adaptarse a la vida universitaria, no se

representaban la posibilidad de iniciar y concretar un estudio superior antes de la virtualidad. Esto es un logro central en la inclusión de la tecnología en las aulas universitarias, en pos de mitigar la falta de acceso y la deserción universitaria (Ministerio de Educación, 2021). La inclusión de la tecnología en la educación superior da lugar a la posibilidad de demostración o transferencia como fuente privilegiada para desarrollar o favorecer la comprensión, y permite reconocer el uso de conceptos, ideas, principios y sus relaciones, lo que genera un nuevo modo de aprender por parte de los alumnos (Litwin, 2005). Pero no solo posibilita la apertura a una nueva forma de presentar y obtener contenidos, sino que, en la actualidad, la tecnología es el medio a través del cual se desenvuelve el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Impacto e influencia de las tecnologías aplicadas a la enseñanza universitaria

La utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria atraviesa la formación, el desarrollo y el desempeño de docentes y alumnos. En consecuencia, cada nueva inclusión de una herramienta tecnológica en el aula universitaria, por más mínima que parezca, genera una modificación en el proceso de aprendizaje, que contempla tanto la enseñanza a cargo de los docentes como la apropiación de conocimientos por parte de los alumnos. En principio, ambos grupos deben estar previamente capacitados en la utilización de dichas tecnologías, que muchas veces son el vehículo elegido para poder desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, del conocimiento que se plantea trabajar en clase. Aquí se observa como para el alumno —y también para el docente— el desafío de aprendizaje es doble: (1) adaptarse a la utilización de una herramienta que para muchos puede resultar complejo y entender que dicha herramienta sufre actualizaciones constantes, con lo cual se debe estar preparado para ello; y (2) planificar la clase sobre el contenido por el que finalmente será evaluado el estudiante. Como ejemplos claros de herramientas tecnológicas aplicadas en la enseñanza, puedo señalar la utilización de *campus* universitarios donde cada docente y cada alumno ingresa con un acceso personalizado, sube o descarga material de estudio relativo al curso, participa de actividades en línea o foros de debate sobre temas, y hasta se puede controlar asistencia y participación. Estas herramientas tecnológicas no fueron confeccionadas

por los mismos docentes, sino que se encuentran a su disposición y a la de los alumnos, y son reutilizadas por él, con una finalidad y en un contexto para el que, muchas veces, no fueron diseñadas.

Como mencionamos al inicio, la utilización de la tecnología en el ámbito educativo se inscribe en la preocupación por hacer más eficiente la enseñanza. Los docentes buscan creaciones que instalan eficientemente temas y problemas, generan imágenes potentes en torno a un contenido o posibilitan la comprensión de puntos de vista diferentes. Entonces, el valor de la selección del producto tecnológico estará dado por su capacidad de otorgar una resolución práctica de un problema de enseñanza. El tiempo que demanda la enseñanza, por una parte, y el que demanda la comprensión de los estudiantes, por otra, se constituyen en una categoría de vital importancia a la hora de evaluar la inclusión de las tecnologías. El tiempo, en ambos casos, nos inscribe en la preocupación por el beneficio de su incorporación, y la cobertura curricular que posibilita. Si buscamos que las nuevas tecnologías, seductoras en los tiempos de ocio de los jóvenes, transmitan la misma seducción para el tratamiento de los contenidos curriculares es probable que obtengamos la misma respuesta que ayer. Lo que es atractivo para el chat o para el juego no transforma en atractivo un tema de la enseñanza por la simple incorporación de dicho chat. Las tecnologías de la comunicación ayudan en el intercambio de preguntas y en la búsqueda de respuestas conjuntas. Colaboran en obtener información relevante de forma instantánea y a tenerla siempre a su disposición. En la escuela secundaria, por ejemplo, ayudan a recuperar las ganas por aprender, ya que, aun entendiendo que este es un tema que deben resolver las propuestas curriculares y no las tecnologías, estas parecen brindar una ayuda efectiva por su caudal de propuestas. En la escuela primaria, donde se transmiten principios básicos para la vida en democracia, se aprende el valor de la ciudadanía y del esfuerzo y se desarrollan al máximo todas las potencialidades de los estudiantes, enseñando a respetar y trabajar con otros y reconociendo que aquí se consolidan maneras de pensar y de obrar, con lo que la tecnología se constituiría como proveedora de humanidad (Litwin, 2005).

Una de las consecuencias más notables de la incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza universitaria, se centra en la baja aceptación por parte de los docentes a dar permiso para grabar sus

clases con fines de aprendizaje; sin embargo, una de las condiciones de la calidad de una clase es justamente su visibilidad, ya que esta permite conocer el desempeño de otro docente y fomentar el enriquecimiento desde la experiencia. Además, la visibilidad actúa también como fuente de presión sobre el propio docente, dado que cuando uno se sabe observado y analizado por otros, se esfuerza más en su labor. En la actualidad, los docentes son conscientes de que los programas ofrecidos, los materiales puestos a disposición de los alumnos, las evaluaciones, etc. pueden ser vistas por otros y eso los impulsa a ser más cuidadosos con su trabajo (Zabalza, 2003-2004: 124).

En la educación superior, ya sea en grado o en posgrado, las nuevas tecnologías constituyen el eje central del esfuerzo innovador en la docencia universitaria. Son minoritarias las iniciativas orientadas a la mejora de los métodos docentes o de los materiales que se les entregan a los estudiantes, sino que la innovación en la educación se basa principalmente en la inclusión de tecnologías en un sentido amplio: todos los dispositivos puestos en marcha para propiciar el aprendizaje de los estudiantes. En ese sentido podríamos englobar a cualquier innovación dirigida a introducir modificaciones sobre los modos de planificación, las metodologías, los recursos de instrucción, las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), la evaluación, etc. (Zabalza, 2003-2004: 123). Según Zabalza, este fenómeno explica la falta de efectividad transformadora por parte de la innovación debido a que, en buena medida, muchas de las innovaciones se han quedado en meras alteraciones de herramientas docentes (cambios en la tecnología) sin modificaciones profundas ni en los procesos ni en la dinámica del aprendizaje (Zabalza, 2003-2004: 125).

COVID-19: nuevo paradigma en el dictado de las clases en el ámbito universitario

La cuarentena preventiva y obligatoria ante el avance del virus de COVID-19 que se inició en el año 2020, coincidió con las fechas de exámenes e inicio de clases, lo que provocó que las universidades debieran modificar rápidamente sus metodologías tradicionales. Los campus virtuales, que hasta ese momento eran un apoyo a las clases presenciales, comenzaron a tomar protagonismo, al igual que distintas herramientas en línea que permiten no solo

dictar clases, sino también tomar exámenes y hasta realizar actos de colación (Ministerio de Educación, 2020).

Los docentes universitarios afrontaron la enorme tarea de enseñar en un contexto de virtualidad, pero, al mismo tiempo, tuvieron la oportunidad única para repensar el lugar de las mediaciones tecnológicas en la enseñanza. Enseñar a distancia implicó mucho más que trabajar con plataformas o aplicaciones digitales. Aunque la conectividad y el manejo del entorno resultan imprescindibles, la enseñanza a distancia exige el rediseño integral de la propuesta educativa: la educación a distancia puso en escena distintos tipos de mediaciones tecnológicas para llevar adelante el encuentro entre profesores y estudiantes. Sin embargo, disponer de entornos más o menos sofisticados no es suficiente: los docentes debieron organizar el trabajo en la virtualidad, anticipar situaciones y crear canales de comunicación que reemplacen el vínculo cara a cara y que permitan seguir estando presentes de algún modo en el andamiaje de los aprendizajes. En este sentido, la planificación se resignifica en el trabajo virtual. Entre los puntos más destacables de la labor del docente universitario en este contexto podemos señalar las siguientes:

- 1) Se debieron revisar los programas del curso y los objetivos de aprendizaje. En algunos casos, la virtualidad obligó a realizar ajustes en los contenidos, los objetivos y sus expectativas sobre el aprendizaje.
- 2) Se rediseñaron las actividades, ya que se definieron cuáles convenía que se hicieran en línea y cuáles se adaptaban mejor al formato asincrónico.
- 3) Se hizo necesario cumplir con la disponibilidad de los materiales de estudio cualquiera sea el entorno virtual elegido para la comunicación con los alumnos. Muchas veces se enviaron materiales de manera generalizada o individual, o se cargaron en una plataforma de acceso grupal.
- 4) Se replantearon las formas de la evaluación formativa. Existen muchas formas de evaluar a los estudiantes de manera no presencial que ya están instaladas en el sistema universitario: ensayos, generación de proyectos, serie de evaluaciones parciales y articuladas, presentaciones en línea en forma individual o grupal, etc.
- 5) Se promovieron entornos virtuales no solo para sostener el encuentro entre docentes y

alumnos, sino también para crear espacios de discusión o de trabajo en grupo difíciles de gestionar en la presencialidad.

- 6) Fue vital dar consignas claras, ya que a distancia es fundamental la claridad en la transmisión de las tareas a realizar, la asignación de tiempos para su realización, el producto final, las interacciones que se esperan (trabajos grupales o individuales).
- 7) Se hizo necesaria la grabación de las clases porque podría haber estudiantes que no podían conectarse *online* y necesitaban acceder a la clase en otro momento (Soletic, 2020).

[...] la enseñanza a distancia exige el rediseño integral de la propuesta educativa [...]

Educación superior virtual: algunas razones del fenómeno postpandemia

Desde las perspectivas comunicacionales, las nuevas tecnologías son posibilitadoras de encuentros y, por ende, de encontrar buenas soluciones. Compartir proyectos aun cuando estemos en latitudes diferentes nos permite construir mejores soluciones y valorar la convivencia en grupo –aun de manera virtual—. En la actualidad, vemos totalmente integrada a la vida educativa los medios que el alumno maneja por su cuenta (Litwin, 2005). Sin duda, este debe ser uno de los factores que fomenta la instauración de la virtualidad en el ámbito educativo. La familiaridad de la herramienta tanto para estudiantes como para docentes acorta el camino a utilizarla, también, como vehículo para iniciar o continuar los estudios universitarios. Además, la flexibilidad que en la mayoría de los casos aporta el cursar de manera virtual, beneficia al ritmo de vida adulta que se conjuga con una gran carga laboral y responsabilidades familiares que muchas veces no permiten cursar presencialmente en un establecimiento universitario. Además, la virtualidad resuelve una limitante a la hora de iniciar y continuar una carrera universitaria: la distancia que en muchas ocasiones los estudiantes deben recorrer

para llegar a la universidad. Esta practicidad que proporciona la enseñanza virtual incentiva el acceso a la educación superior. Además, el hecho de manejar el material de estudio también de manera digital facilita en la disponibilidad de la información, y posibilita el acceso a esta en forma masiva, lo cual genera un cambio desde el punto de vista económico.

Conclusión

La pandemia convirtió en masiva la incipiente modalidad virtual aplicada en la educación formal, particularmente en el ámbito universitario. El año 2020 marcó un antes y un después en esta modalidad de enseñanza-aprendizaje; tanto docentes, como alumnos y universidades debieron habituarse forzosamente a la virtualidad para continuar con el desarrollo de las actividades académicas. El apoyo de las tecnologías en este contexto fue la clave que posibilitó la continuidad de su desenvolvimiento. Esto significa que la presencia de las tecnologías en el ámbito educativo, más aún en la actualidad, es casi imprescindible. Desde el lugar del docente, para fortalecer el alcance de los materiales que les comparte a sus alumnos y para hacerlos cada vez más fácilmente accesibles, lo cual también refuerza el proceso de aprendizaje; desde el lugar de los alumnos,

para acceder a las clases y al material de estudio.

Asimismo, considero que la posibilidad de sostener de manera virtual una carrera de grado o de posgrado, para muchos genera un beneficio en términos de comodidad y flexibilidad. Y esto explica la instauración de la enseñanza virtual incluso ya superada la pandemia: la modalidad es elegida por los estudiantes y, de hecho, incentiva el acceso a la educación universitaria.

La tecnología en las aulas universitarias, tal como quedó demostrado durante la vigencia del COVID-19, genera grandes aportes comunicacionales independientemente del lugar en el que uno se encuentre, plantea otra dinámica tanto para el docente como para el alumno en relación a su desenvolvimiento en la clase y torna más accesible el material de estudio. Hay un valor en la experiencia de la presencialidad: el fortalecimiento de vínculos y del “caminar” la facultad, que cuesta lograr en cursos virtuales; pero considero que la aplicación de la virtualidad en la educación superior genera mayor apertura a su acceso y beneficia la permanencia. Por todo lo anterior, considero que posibilitar la opción de las cursadas virtuales en las aulas universitarias es un excelente método de mitigación de la deserción universitaria.

Bibliografía

- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza. Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías. Ciudad de Buenos Aires 30 de junio, 1º y 2 de julio de 2005.
- Ministerio de Educación. (2020). Universidades en tiempo de Coronavirus: clases virtuales y colaciones por streaming. En Argentina.gob.ar. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/universidades-en-tiempo-de-coronavirus-clases-virtuales-y-colaciones-por-streaming>
- Ministerio de Educación. (2021). 1500 millones para aulas híbridas en universidades de todo el país. En Argentina.gob.ar. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/noticias/1500-millones-para-aulas-hibridas-en-universidades-de-todo-el-pais>
- Pinto, L. y Sarlé, P. (2015). Las prácticas de enseñanza como objeto revisado en un nuevo contexto de significación. *Revista del IICE/37*.
- Soletic, Á. (2020). Recomendaciones para el diseño de la enseñanza en la virtualidad. *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas*. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>
- Zabalza, M. Á. (2003-2004). Innovación en la enseñanza universitaria en *Revista Contextos Educativos*, 6-7, Universidad de Santiago de Compostela.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y TECNOLOGÍAS: UNA PROPUESTA PARA AJUSTAR LAS EXPECTATIVAS A SITUACIONES DE ENSEÑANZA REALES¹



María Florencia Piccolotto

Bachiller bilingüe en economía y gestión de las organizaciones en el Colegio Ward (2011). Abogada con diploma de honor por la Pontificia Universidad Católica Argentina "Santa María de los Buenos Aires" (UCA, 2016). Magíster en Derecho Penal con diploma de honor por la Universidad Austral (2020). Empleada en el Ministerio Público Fiscal (Ingreso Democrático 2015). Ayudante de segunda ad honorem con dedicación simple, por concurso, en la asignatura Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal en la cátedra del Profesor Regular Titular Alejandro W. Slokar en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA, 2021). florenciapiccolotto@derecho.uba.ar

RESUMEN

Una situación de enseñanza real se encuentra condicionada por múltiples factores, vinculados a los estudiantes, el docente y la configuración institucional del curso, entre otros. Su identificación permite planificar clases con metas ajustadas a las condiciones particulares de cada caso. Implementar estrategias de enseñanzas, como el análisis de casos reales o inventados, con el objeto de estimular el desarrollo de nuevos modelos mentales para el aprendizaje profundo, incluso dentro de una carga horaria reducida, es posible. Por otro lado, la tecnología es una herramienta que permite acompañar la exposición teórica e introducir casos prácticos atractivos.

Palabras clave: Enseñanza, Derecho Penal, modelos mentales, aprendizaje profundo, estrategias, casos, tecnologías, docente, planificación.

ABSTRACT

A real learning environment is conditioned by multiple factors, related to students, teachers, the institutional configuration of the course, among others. Once identified enable the professor to plan classes in which the goals are adapted to the subject conditions. Implementing teaching strategies, such as the analysis of real or designed cases, in order to stimulate the development of new mental models within a reduced workload is possible. On the other hand, technology is a tool that enables both theoretical exposition and the introduction of attractive practical cases.

Keywords: Teaching, criminal law, mental models, deep learning, strategies, cases, technologies, teacher, professor, planning

¹ La versión original de este trabajo fue presentada en el marco de la evaluación final del Módulo II "Didáctica General" a cargo de la Mg. Alejandra Muga, a quien agradezco la invitación a publicarlo. También quiero agradecerle a la Prof. Alejandra M. Alliaud por recibirme en la comisión a su cargo y alentarme a practicar la docencia que tanto me apasiona.

Introducción

Una clase de enseñanza superior se encuentra condicionada por numerosos factores, por lo que es importante que el docente pueda reconocerlos para proponerse metas ajustadas a la realidad de cada curso.

Algunos de esos factores se vinculan con los alumnos, tales como el recorrido previo que hayan o no tenido en la institución universitaria (estudiantes avanzados en la carrera vs. aquellos que transitan sus primeros años), el nivel de conocimiento respecto de la asignatura (primera aproximación vs. profundización o correlatividad con respecto a contenidos anteriores), y hasta el horario en el cual se ofrece el curso (estudiantes con dedicación completa vs. alumnado con dedicación parcial).

Otros factores pertenecen al propio docente (su experiencia, edad, grado de conocimiento, dedicación, etc.) y también están los que obedecen al diseño curricular de la materia y la incidencia que el docente tiene para diseñarla y/o modificarla.

En este artículo, describiré brevemente los factores institucionales que condicionan una clase que podría encontrarse a mi cargo, para luego describir una situación de enseñanza puntual y proponer una mejora a dicha práctica docente.

Situación de enseñanza real

La asignatura Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal en la que colaboro es una materia anual del Ciclo Profesional Común (CPC) de la carrera de Abogacía en la Universidad de Buenos Aires, que posee una carga semanal de tres horas¹ que, en la comisión en la cual me desempeño, se divide en dos clases de una hora y media cada una, los lunes y jueves de 20:00 a 21:30 horas.

Es importante destacar que, en primer lugar, su contenido teórico está definido en el plan de estudios citado, que en la página 19 enuncia sus ejes principales, entre los cuales se destacan: garantías del Derecho Penal y Procesal Penal, teoría de la pena, teoría del delito, parte especial del Derecho Penal (delitos en particular) y teoría del proceso penal (con hincapié en el sistema procesal penal nacional).

A su vez, cada cátedra define la forma, contenido y bibliografía a través de la cual desarrollará el plan de estudios, y lo plasma en el programa y cronograma de clases. En nuestro caso, este es diseñado por el profesor regular adjunto, donde detalla el contenido específico de cada clase según el calendario (teniendo en cuenta de antemano los feriados nacionales), quién es el docente a cargo, y cuál es la bibliografía obligatoria. Si bien se contemplan circunstancias particulares del cuerpo docente que podrían afectar el dictado de clases (compromisos laborales y/o personales, viajes programados, enfermedades, etc.), cada docente recibe al comienzo de cada cuatrimestre las clases que estarán a su cargo de modo que, en principio, no elige qué clases dictar, sino que le son asignadas.

Dicho esto, la situación de enseñanza que planteo es en una clase del segmento parte especial del Derecho Penal (delitos en particular) donde, según el programa, deben tratarse los siguientes temas: homicidio simple y agravado. El material de estudio obligatorio consiste en el comentario a los artículos 79 y 80 del Código Penal (CP), que abarca 24 páginas del código comentado sugerido en la bibliografía, y no hay material optativo propuesto.

En cuanto a los datos relevantes de contexto, es una clase de la última parte del primer cuatrimestre (mediados de junio), cuando los alumnos ya estudiaron los conceptos generales de la ciencia del Derecho Penal (definición, fuentes, caracteres, principios, etc.) y de la teoría de la pena (qué es y para qué sirve). Como otro dato destacable, la cátedra dicta nociones de teoría del delito y de la parte especial de manera conjunta e integrada (es decir, vinculados por su contenido, y no como bloques separados), teniendo en cuenta las categorías esenciales de la primera, y los delitos en particular que se corresponden con estas. Concretamente, la clase se dicta luego de que los alumnos tengan las lecciones correspondientes al *tipo activo doloso*, pues el homicidio (simple o agravado), previsto en los arts. 79 y 80 del CP, configura su ejemplo por excelencia. Por último, debo agregar que las clases siguientes continúan con el abordaje de otras categorías de análisis completamente diferentes (tales como los tipos omisivos y culposos), de modo que solo cuento con una hora y media, en horario nocturno, para desarrollar los contenidos que me proponga.

¹ Cfr. Plan de Estudios de la carrera de Abogacía, texto ordenado por EXP-UBA-45.501/2018. Disponible en internet (10/6/23): http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/plan-de-estudios-abogacia.pdf

Desarrollo teórico en función del caso propuesto

El espacio que la asignatura ocupa en el plan de estudios nos permite reflexionar acerca de su envergadura (pues se trata de una materia anual del CPC) y los conocimientos previos que los alumnos tienen sobre el Derecho Penal, que en este caso es mayormente nulo (dado que es la primera materia sobre esta ciencia del derecho) o proveniente de otros espacios no académicos (como por ejemplo películas, noticias periodísticas, etc.). Sin embargo, sí poseen conocimientos previos en otras ramas del derecho, como por ejemplo, el Derecho Civil.

Hago hincapié en esta cuestión ya que “construimos nuestro sentido de la realidad a partir de todas las entradas sensoriales que recibimos [...] y comenzamos a conectar todas esas sensaciones en nuestros cerebros para construir patrones sobre la manera como creemos que funciona el mundo” (Bain, 2007:15).

En términos de enseñanza, los alumnos suelen traer al aula patrones sobre la manera en la que creen que funciona el mundo, denominados *modelos mentales*, que utilizan para comprender los nuevos conceptos que el docente expone.

En otras palabras, “nuestros cerebros son unidades tanto de almacenamiento como de procesado. En algún momento, comenzamos a utilizar esos patrones disponibles para comprender nuevas entradas sensoriales. Para cuando llegamos a la universidad, tenemos miles de modelos mentales, o esquemas, que podemos utilizar para intentar entender las clases a las que asistimos, los textos que leemos, etc.” (Bain, 2007:15).

Sobre este punto, la pregunta que sigue es: ¿Cómo podemos estimular a los estudiantes para que construyan nuevos modelos involucrados en el aprendizaje profundo?

En este caso, a lo largo de toda la cursada, los docentes nos proponemos que los alumnos formen un nuevo modelo correspondiente al Derecho Penal, en cuanto a su propia lógica de razonamiento, principios y método, que les permita incorporar y afianzar los contenidos desarrollados a lo largo del año, aunque también con la expectativa de que tal modelo les sirva para formar, con el tiempo, pensamiento crítico.

Lo primero que advierto como desafío que se presenta a lo largo del curso y que puede ocurrir puntualmente en la situación de enseñanza planteada es que los conceptos de mayor jerarquía de la disciplina

a menudo van en contra de los modelos construidos por los estudiantes. Por ejemplo, la cobertura de hechos policiales por los medios de comunicación no siempre abarca con total claridad o precisión los conceptos de *vínculo*, *alevosía* o *violencia de género* (art. 80 incisos 1, 2 y 11 del CP, respectivamente), que los alumnos deben incorporar en el aula.

Ello nos obliga a (i) advertir a los alumnos acerca de estas circunstancias o (ii) estar atentos a las preguntas que puedan encontrar su razón de ser en esta situación para hacer las aclaraciones pertinentes, con el objeto de alentarlos a sostener un pensamiento crítico sobre sus propios preconceptos y conducirlos a la construcción de nuevos modelos mentales de la realidad.

A esta práctica se la denomina “desafiar intelectualmente a los estudiantes” (Bain, 2007:16), a través de la búsqueda de herramientas que enfrenten a los alumnos a la situación de que su modelo mental no funcionará, aunque teniendo en cuenta que habrá que acompañarlos en el “trauma emocional” (o resistencia) que en ocasiones pueden experimentar cuando se desafían creencias mantenidas en el tiempo, y/o también considerando que no todos los estudiantes se comprometerán con la intensidad de razonamiento necesaria para construir modelos nuevos (Bain, 2007:16).

Llegado este punto, considero que una manera adecuada de confrontar creencias y modelos con los aspectos teóricos cruciales de una clase puede ser a través de alguna de las estrategias de enseñanza que propone Litwin (2008).

Sin embargo, en términos cronológicos, para poder explorar alguna de las estrategias, entiendo que primero habrá que desarrollar algunos conceptos teóricos básicos, a los cuales los alumnos podrán recurrir para completar las tareas que a continuación se propongan. Aquí encuentro relevante acudir a la tecnología como auxiliar, pues instala “la demostración como fuente privilegiada para desarrollar o favorecer la comprensión” y “posibilita la transferencia y permite reconocer el uso de conceptos, ideas, principios y sus relaciones” (Litwin, 2005:3).

En la búsqueda de tecnologías que nos permitan encontrar apoyos o ayudas, considero que la proyección de un PowerPoint es una buena herramienta, en la medida en que acompañe la exposición, jerarquice ciertos conceptos para que los alumnos puedan retenerlos a medida que se avanza en la explicación (tales

como: art. 79 CP, homicidio simple, “el que matare a otro”; bien jurídico: vida, su inicio y final, etc.), y no la reemplace. Sobre esto último, se aconseja evitar llenar las presentaciones de oraciones o párrafos extensos porque distraen, no cumplen la función de resaltar conceptos importantes y, además, dejan la impresión en los alumnos que “desresponsabiliza” al docente.

Una vez expuestos los conceptos más importantes, y volviendo a las estrategias de enseñanza que podrían ayudar a los alumnos a edificar modelos de aprendizaje profundos, considero que una buena herramienta es el análisis de casos.

El valor de esta estrategia se define por la elección de los casos, pues serán “buenos” aquellos que puedan “estimular el pensamiento, la búsqueda de razones y el deleite o el placer por esta misma actividad. En el buen pensar se integran el texto y el contexto, lo simple y lo complejo, lo objetivo y lo subjetivo” (Litwin, 2008:95).

Esta estrategia se puede abordar a través de la selección de casos reales o la construcción de casos para la enseñanza (Litwin, 2008).

La ventaja de elegir casos reales radica en que, luego de haber debatido el supuesto en clase, advertir sus aspectos problemáticos y proponer una resolución, permite ofrecer como material de lectura complementario la verdadera resolución judicial del tribunal interviniente. Además, la incorporación de jurisprudencia como lectura optativa facilita que los alumnos se familiaricen con el producto del proceso penal (que configura otro eje de estudio de la asignatura), esto es, una sentencia.

Sin embargo, la construcción de casos puede resultar útil para incorporar más aspectos de interés jurídico en un mismo supuesto fáctico y evitar la dispersión que implica contar con múltiples casos. También proporciona el beneficio de que pueden tomarse como referencia personajes o escenas de películas o series, y transformarlas para darle sentido al caso que se inventa.

De cualquier forma, para que esta estrategia funcione, se requiere del proceso previo a cargo del docente consistente en discernir los temas o aspectos más relevantes y jerarquizarlos, seleccionar o construir casos que justamente permitan abordar acabadamente esas cuestiones, redactar preguntas para orientar el análisis o discusión, y seleccionar material que permita profundizar su estudio (Litwin, 2008).

En síntesis, “los casos deben tender un puente con

los temas relevantes del currículo que se pretende enseñar. [...] la narrativa que encierran debe ser de calidad, no solamente por su correcta expresión escrita sino también por ser atrapante, por contener una escritura ‘luminosa’ y el aura de la escritura que invita a continuar leyendo. Un buen caso provoca la discusión, incita a tomar partido, a reconocer controversias y a la búsqueda de mejores razones para continuar analizándolo. Despierta el interés de los estudiantes y los desafía a pensar” (Litwin, 2008:96).

Nótese que la resolución de casos se encuentra, al menos en esta materia, íntimamente ligado con otra estrategia de enseñanza, que consiste en el aprendizaje basado en problemas (ABP). Es que al discernir los temas o aspectos más relevantes del contenido para seleccionar o construir casos que permitan abordarlos, también se acentúan las situaciones problemáticas que cada tipo penal presenta en la praxis, con el objeto de que los alumnos indaguen en él y lleguen a una conclusión (Litwin, 2008).

Cuando se seleccionan casos reales o se inventan, puede ponerse el foco en cómo la interpretación de ciertos conceptos insertos en la ley, que a simple vista pueden resultar sencillos para los alumnos hasta el punto de subestimarlos, en realidad representan un problema de interpretación más complejo, que puede hacer variar drásticamente una decisión judicial.

Por ejemplo, para el agravante de homicidio por el vínculo del art. 80 inc. 1 del CP, los estudiantes pueden considerar que la interpretación del concepto de *pareja* se puede comprender fácilmente con la mera lectura del código, pero en realidad es mucho más compleja y define drásticamente la gravedad de una condena, pues distingue al homicidio simple (cuya escala penal es de 8 a 25 años de prisión) de un homicidio agravado (cuya expectativa de pena es la prisión perpetua), entre otras consecuencias legales.

Por lo tanto, la selección o redacción de un caso tiene como objetivo presentar las cuestiones más problemáticas del tipo penal, para mostrar a los alumnos la complejidad del asunto, de modo de desafiarlos e interesarlos en la temática enseñada. De esta manera, se busca responder a la pregunta “¿Para qué tenemos que estudiar y aprender esto?” (Litwin, 2008: 99).

A modo de ejemplo, para la situación de enseñanza propuesta elegiría el siguiente caso, con el objeto de reflexionar acerca de la distinta intensidad con la cual el CP protege la vida humana, en función de un aspecto temporal:

Una mujer en su semana 31 de embarazo sufrió la denominada “rotura de bolsa” y fue internada en el hospital con la indicación de absoluto reposo y suministro de corticoides para provocar el avance del desarrollo pulmonar del feto. Finalmente, esa situación fue controlada y los estudios corroboraron que la situación se encontraba estabilizada. Días más tarde, la paciente comenzó a experimentar contracciones. Los monitoreos realizados en ese momento alertaron acerca de la necesidad de realizarle una cesárea inmediata porque la frecuencia cardíaca del bebé empezaba a disminuir. Sin embargo, el anestesista de guardia se ausentó sin previo aviso de su puesto. En el interín, se registró que el feto sufría bradicardia (ritmo cardíaco lento o irregular) y se realizó reanimación intrauterina hasta que finalmente, una hora más tarde, arribó al hospital el anestesista de reemplazo que dispuso el ingreso de la paciente a la sala de partos. Lamentablemente, mientras realizaban los procedimientos para la anestesia general, se constató la ausencia de latidos fetales. Minutos después de iniciada la intervención quirúrgica, se registró el nacimiento sin vida del feto.

Se trata de un caso real de la Cámara Nacional de Apelaciones en lo Criminal y Correccional de la Capital Federal, que permite plantear la discusión acerca del momento a partir del cual nos encontramos frente a un caso de homicidio o ante un caso de aborto, pues el nacimiento (y qué se entiende por este) es considerado el hito que distingue al sujeto pasivo de uno y otro delito. Además, este caso permite exponer cómo un debate aparentemente teórico puede tener grandes repercusiones en la práctica. A su vez, se puede proporcionar a los alumnos la resolución final del tribunal, a modo de lectura complementaria.

Por otro lado, el uso de las tecnologías dentro del aula, como las proyecciones de fragmentos de series o películas, puede ayudar a representar rápidamente una escena que luego será objeto de análisis. Por ejemplo, con el objeto de analizar el concepto de “veneno u otro procedimiento insidioso” del art. 80 inc. 2 del CP, podemos ofrecer un fragmento de la serie *Mujeres asesinas*, 2da temporada, capítulo 1: “Yiya Murano”, donde la protagonista suministra bombones envene-

nados a sus amigas, a quienes además les debe dinero. Luego, en contraposición, podemos exponer la serie *Vikingos*, 5ta temporada, capítulo 1, donde Ivar vierte a la fuerza oro fundido en la boca de su enemigo, agregando verbalmente la variante de que ese líquido en realidad es veneno de color amarillo. A través de su comparación, la exhibición de uno y otro supuesto permite identificar la insidia (entendida como asechancia) requerida en el agravante estudiado. En este caso, se complementa la estrategia de enseñanza del estudio y análisis de casos con el uso de la tecnología para hacer más atractiva y dinámica la clase.

Ahora bien, no solo es importante la selección o redacción previa del caso, sino también que el docente ejecute la actividad que propondrá a sus alumnos, para examinar su dificultad, los procesos de reflexión o análisis que requerirán (Litwin, 2008), e incluso el tiempo que pueden demorar. Además, este ejercicio permite al docente evaluar si es necesario reformular el caso, expresarlo de manera diferente, eliminar o agregar circunstancias para que su comprensión resulte más sencilla, etc.

Sin embargo, desde la pedagogía se enfatiza en la importancia de contar con tiempo “prolongado” para que los alumnos puedan pensar y buscar respuestas (Litwin, 2008), circunstancia difícil de lograr en tan solo hora y media de clase.

En efecto, los casos no tienen que ser extensos, deben *ir al hueso*, dado que la idea es generar respuestas de los alumnos que permitan poner en evidencia las distintas posiciones sobre el tema, reflexionar entre todos con las primeras impresiones que el caso genera, para finalmente dar a conocer la posición del docente sobre el asunto, mediante la profundización y aclaración de los conceptos vistos anteriormente, con espacio para preguntas.

Este aspecto también se encuentra relacionado con la planificación de una clase, pues el docente puede tener muchas ideas o propuestas para hacerla más llevadera y enriquecedora, pero es importante ajustar las expectativas al tiempo que efectivamente tiene, máxime cuando no haya una *segunda oportunidad* para redondear ideas porque la clase siguiente continúe con el resto del temario.

Por tal motivo, la dimensión reflexiva, en la cual el docente diseña la planificación de la clase (Anijovich y Mora, 2009), es fundamental. Lo ideal sería que, una vez diseñada la estructura, el docente ensaye su exposición con un cronómetro, asegurándose de

dejar cierto tiempo para preguntas, comentarios, debates, y demás.

En definitiva, proponer la exposición de algunos casos prácticos sencillos y vistosos en clase, luego de la exposición teórica, con el auxilio de la tecnología, fomenta la participación de los estudiantes, brinda dinamismo a la clase, estimula la reflexión, permite advertir confusiones y dar espacio a preguntas.

También es una forma de afianzar el conocimiento e ilustrar con ejemplos coloridos los aspectos más complejos de la clase, y demostrar a los estudiantes cuál es la importancia teórica y práctica del contenido enseñado, de modo que ellos se convenzan de la importancia de incorporarlo.

Conclusión

Una clase de enseñanza superior se encuentra condicionada por numerosos factores, algunos de ellos son atribuibles al docente y otros, no.

La distribución de los contenidos en el cronograma es un factor fundamental, pues determina el tiempo que podrá dedicarse a cada tema.

Justamente, un aspecto desafiante de la enseñanza

de grado es el acotado espacio temporal con el que el docente cuenta a veces para abordar el contenido estructural del tema asignado e intentar la aplicación de alguna estrategia de enseñanza que enriquezca la clase.

Por tal motivo, estimo que el auxilio de la tecnología, a través de la proyección de un PowerPoint, es una buena herramienta para mejorar la experiencia en el aula y fijar conceptos clave que los alumnos pueden tener a la vista, así como también para transmitir material audiovisual que ilustre casos cortos pero atractivos para resolver en el aula, utilizando los conceptos previamente explicados.

Al respecto, la estrategia de exposición y resolución de casos, ya sean reales o inventados, permite reflexionar acerca de los temas jerarquizados en su aplicación práctica, circunstancia fundamental para el ejercicio profesional de un abogado u operador judicial.

Sin embargo, para que todo ello funcione, la planificación de la clase será esencial, a fin de poder ajustar las expectativas docentes al tiempo disponible, la complejidad de los temas y al modelo mental que los alumnos recién están incorporando acerca de la asignatura.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Litwin, E. (2005). De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza, Conferencia Inaugural II Congreso Iberoamericano de Educación y Nuevas Tecnologías, Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Paidós.

INFORMACIÓN SOBRE LAS XIII JORNADAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO

Los días 5 y 6 de octubre de 2023, en el edificio de la Facultad de Derecho, se llevaron a cabo las XIII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, organizadas por el Centro para el Desarrollo Docente.

El director del Centro para el Desarrollo Docente, Dr. Juan Antonio Seda, fue el encargado de inaugurar las Jornadas, las primeras presenciales después de la pandemia de COVID-19.

Además del trabajo en comisiones, en las que se presentaron ponencias vinculadas con los ejes temáticos de Pedagogía universitaria, Inteligencia artificial y avances tecnológicos en el ámbito educativo, y Derecho e interdisciplina, se desarrollaron tres paneles:

* *La inteligencia artificial y sus implicancias pedagógicas*, a cargo de Juan Corvalán, Director de Laboratorio de Innovación e Inteligencia Artificial de la UBA, y de Silvia Andreoli, Directora General del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la UBA.

Se pueden ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=O6HTpKNMLp4&t=2399s>

* *Aprendizajes y reflexiones desde la experiencia docente*, a cargo de Edgardo Donna, doctor en Derecho.

* *Género y enseñanza del Derecho*, a cargo de Victoria Kandel, doctora en Educación y licenciada en Ciencias Políticas, junto con Branda Espinheira, abogada y profesora en Ciencias Jurídicas, Directora del proyecto DECyT “Prácticas aulicas y enseñanza del derecho con perspectiva de género” y Lucía Montenegro, abogada, profesora de la Facultad de Derecho UBA y de la Universidad Nacional de DD.HH “Madres de Plaza de Mayo” e integrante de la Red de Profesoras.

Se pueden ver en: <https://www.youtube.com/watch?v=6gh0KgJ4-ek>

Al igual que en las ediciones anteriores, las Jornadas abrieron un espacio de encuentro, reflexión e intercambio de ideas sobre diversas temáticas que atraviesan la enseñanza del Derecho.

LENGUAJE CLARO, UN DERECHO



Laura Pégola

Doctora de la UBA. Licenciada y Profesora en Letras, y Técnica en Edición, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Docente de Semiología (CBC), de Corrección de Estilo e Introducción a la Actividad Editorial (Edición, FFyL, UBA). Docente del Doctorado de la UBA (Fac. de Medicina). Escritora, editora y correctora de estilo. Trabajó y trabaja para diferentes editoriales e instituciones académicas. Coautora de *El arte de escribir bien en español* (2006) y de *Ciencia bien escrita* (2008). Autora de *Escribir, editar y corregir textos* (2021).

El Movimiento de Estilo Llano, o lenguaje claro, como lo llamamos en la actualidad, comenzó en los años sesenta y setenta, cuando asociaciones de consumidores de EE. UU. se dieron cuenta de las dificultades que se generaban para comprender textos jurídicos (leyes, normas, seguros, contratos, etc.). Como bien señala Cassany (1999): “la comunicación escrita tiene que relacionarse con el ejercicio de los derechos y deberes de la ciudadanía. Los organismos administradores, públicos o privados, pero también los autores individuales, tienen el deber de hacerse entender, mientras que los administrados tienen el derecho de poder comprender lo que necesitan para desenvolverse en la sociedad moderna. Las dificultades en la comunicación crean desconfianza y atentan contra la convivencia social”.

Por lo tanto, poder comprender un texto es un derecho, utilizar el lenguaje claro para que los textos sean comprendidos, es ejercer un derecho. Poder leer un contrato de alquiler, una factura de gas, firmar un consentimiento médico, completar un formulario

administrativo, entender cualquier texto jurídico nos permite manejarnos con confianza y ser autónomos (MODII).

El lenguaje claro es una herramienta que incluye el concepto de comunicación inclusiva, que implica brindar información precisa, clara y concisa y que nos ayuda a visibilizar los derechos de las personas. Para la International Plain Language Federation, “Un comunicado está escrito en lenguaje claro si su redacción, su estructura y su diseño son tan transparentes que los lectores a los que se dirige pueden encontrar lo que necesitan, entender lo que encuentran y usar esa información”.

La definición anterior significa que el lenguaje claro no solo se refiere al uso de un vocabulario apropiado para los/las lectores, sino también implica el diseño de una estructura textual que permita encontrar fácilmente la información, el uso de imágenes apropiadas que faciliten la comprensión, el uso de viñetas para una mejor organización de la información. En definitiva, el lenguaje claro permite que lo

leído sea entendido en la primera lectura. Como señala Cassany (1999), “Cuando tienes que detenerte a menudo porque has perdido el hilo sintáctico de la prosa, cuando tienes que volver atrás para cogerlo de nuevo... ¡es señal de que la escritura no funciona! La prosa llana tiene que captarse a la primera”.

El uso del lenguaje claro tiene beneficios: a) garantizar el acceso a la información para más personas; b) promover la transparencia; c) evitar confusiones; d) ahorrar esfuerzos y tiempo; e) ser rentable, evita gastos administrativos innecesarios. Además el lenguaje claro es una herramienta democratizadora, ya que facilita la comunicación entre la ciudadanía. De esta forma, se garantiza el acceso a la información y a la participación política, cívica y cultural.

Al lenguaje llano o claro, también se lo suele denominar “lenguaje ciudadano”, porque es una forma de incluir, como ya señalamos, a personas con discapacidad, personas migrantes, pueblos indígenas o afrodescendientes y a las infancias.

Seguramente, algunos se pregunten si el uso del lenguaje claro nos lleva a una utilización descuidada o simplista del lenguaje. La respuesta es no, porque lo que se busca es el uso de términos apropiados según la situación comunicativa que debe ser compartida por autor/a y lector/a, y de estructuras sintácticas no complejas, para no dificultar la comprensión. En conclusión, “el lenguaje llano es una nueva cultura comunicativa, una manera eficaz y democrática de entender la comunicación escrita entre las personas” (Cassany, 1999).

¿Cómo usar el lenguaje claro en nuestros escritos?

Algunas pautas que vale la pena tener en cuenta:

1) Organizar un plan de escritura

Responder para qué, para quién/es, en dónde, cuándo, por qué y cómo escribimos. El plan o proceso de escritura, según Flower y Hayes (1996) tiene varias etapas: a) planificación o prerreducción, que incluye subetapas (concebir ideas, organizar las ideas y fijar los objetivos de la escritura), b) producción de texto o “traducción”, es decir la escritura propiamente dicha y c) corrección textual o examen, para corregir y volver a escribir o “traducir”.

2) Organizar la estructura de la información

Hay que tener en cuenta cuál es la estructura que

deberá tener nuestro texto, según responda a convenciones establecidas. Es decir, no es lo mismo un contrato de locación, un artículo para una revista científica o un mail.

Para estructurar un texto claro, hay que usar títulos, subtítulos, encabezados. Esto permite a las y los lectores anticipar la información, entender claramente de qué se trata el escrito.

Asimismo, para que la organización de la información sea precisa tenemos que pensar que debe tener una introducción (para anticipar y comentar de qué tratará el texto), un desarrollo (en el que se expondrán los temas planteados en la introducción) y una conclusión (cierre o resumen de las ideas presentadas).

La tecnología nos permite, también, que visualmente el texto esté organizado para facilitar la lectura. Por lo tanto, hay que justificar los textos hacia la izquierda y dejar un espacio entre párrafos para evitar la aglomeración del texto.

Es importante para que un texto sea claro usar conectores discursivos para establecer relaciones lógicas y permitir avanzar con la información. Los conectores sirven para introducir temas, ordenar la información, dar ejemplos, explicar, indicar causa o consecuencia, resumir, aclarar, concluir, indicar oposición, etc. También podemos usar viñetas, es decir, elementos gráficos que organizan visualmente la información. Se suelen utilizar para las enumeraciones, que deben presentarse con criterios unificados, si una enumeración empieza con una clase de palabras determinada (sustantivo, adjetivo o verbo), las enumeraciones restantes deben comenzar con la clase de palabras elegida.

3) Redactar

Para lograr una escritura clara, concisa y precisa es necesario omitir la información poco relevante; dar ejemplos explicativos; redactar oraciones que contengan entre 15 y 25 palabras, especialmente cuando redactamos textos digitales; usar adecuadamente los signos de puntuación. Asimismo es importante seguir el orden lógico de las oraciones en español (sujeto, verbo y modificadores del verbo). Si se altera ese orden, hay que verificar que los signos de puntuación estén usados correctamente para evitar confusiones y ambigüedades.

Las oraciones deben ser redactadas en voz activa en las que el sujeto de la oración está identificado porque es el que realiza la acción. La voz pasiva nos

permite omitir al agente, es decir a quien realiza la acción. Por ejemplo:

El abogado defensor presentó a tiempo su alegato. (voz activa)

Su alegato fue presentado a tiempo. (voz pasiva)

Evitar las oraciones negativas que nos suelen hacer releer los textos. Por ejemplo:

No deberás asistir a la audiencia con tus familiares o amigos.

Deberás presentarte solo a la audiencia.

Ser breve y conciso implica evitar agregar información superflua o que no aporte información relevante. Puede confundir a las y los lectores y no contribuye a la comprensión de los textos.

También es importante evitar fórmulas de cortesía, que suelen ser decorosas y poco directas.

Por último, es importante revisar lo que escribimos. Si no estamos seguros consultar la página de la [Real Academia Española](http://RealAcademiaEspañola) o la Fundeu.

4) Diseñar

El diseño es primordial en la escritura de textos claros. El diseño acompaña a la escritura para facilitar la comprensión de los textos. Hay que elegir tipografías y tamaños de fuentes legibles. Es preferible tipografías claras sin adornos, que no represente la escritura manuscrita, y un tamaño de 12 puntos o más. Los espacios de interlineado e interletrados deben ser armoniosos. Como ya dijimos, la alineación de los textos debe ser a la izquierda, porque la lectura en español es de izquierda a derecha, por lo tanto nuestra vista se cansará menos.

Es importante para aumentar la claridad de los textos incluir imágenes, videos, infografías, gráficos, etc. Asimismo, hay que utilizar colores que tengan un buen contraste. Se puede consultar en [Contrast Cheker](http://ContrastCheker) si la elección de colores es la más favorable para nuestros escritos o presentaciones.

En conclusión, el uso del lenguaje claro implica que nuestra escritura sea sencilla y transparente y esté de forma democrática al alcance de todas y todos, para favorecer la comprensión de los textos.

Bibliografía

Cassany, D. (1999) *La cocina de la escritura*. 8° edición. Anagrama.

Guía SAIJ de lenguaje claro. Pautas para redactar información jurídica en lenguaje claro. Disponible en:

<http://lenguajeclaroargentina.gob.ar/wp-content/uploads/2019/08/Gu%C3%ADa-SAIJ-de-lenguaje-claro.pdf>. Última consulta: 31/10/2023.

International Plain Language Federation. Disponible en <https://www.iplfederation.org/plain-language/>. Última consulta: 31/10/2023.

MODII. *Guía sobre lenguaje claro*. Disponible en: <https://modii.org/guia-sobre-lenguaje-claro/>. Última consulta: 31/10/2023.

Pérgola, L. (2022) *Escribir, editar y corregir textos*. 2° edición. El Guion Ediciones.

CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE.

REVISTA DEL CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Carrera y Formación Docente. Revista del Centro para el Desarrollo Docente es una publicación de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires que intenta reflejar la práctica y la investigación de docentes, profesores e investigadores acerca de la enseñanza del derecho.

El Comité editorial evaluará los artículos que deberán ser enviados a: revistacarrera@gmail.com. A este mismo mail podrán escribir por dudas o consultas.

El envío del artículo implica la autorización para la publicación en esta revista y su reproducción en cualquier soporte.

Se solicita sean incluidos los siguientes datos: nombre y apellido de la autora o del autor o autores, título del trabajo, dirección de correo electrónico y teléfono. También deberán enviar una foto por cada autor/a.

Los artículos se deberán enviar en el programa Word o similar. Los títulos deben estar en negrita y sin punto final; los párrafos deberán tener sangría de 0,5 cm.

La extensión máxima del artículo debe ser de 2000 palabras (alrededor de seis páginas) en tipografía Times New Roman, tamaño 12, con interlineado 1,5, sin justificar. Cada artículo deberá comenzar con su título, el nombre y apellido de la autora o del autor (o de las y los autores) y el correo electrónico.

Con el artículo, la autora o el autor (o autores) deberán incluir un resumen en español y en inglés de no más de 200 palabras y entre cuatro y seis palabras clave en español e inglés.

También deberán enviar una foto de la autora o del autor (o autores) junto con un breve currículum de no más de 10 líneas.

Las imágenes o fotografías se deben enviar en archivo aparte en una resolución mínima de 300 dpi en jpg. Cada imagen deberá contener su epígrafe.

Las tablas y figuras deben incluirse en el texto y estar numeradas consecutivamente (figura 1, tabla 1, etc.), o debe indicarse su ubicación en el texto con la siguiente indicación resaltada o en tipografía color rojo: <Insertar figura 1> o <Insertar figura 1>.

La bibliografía no debe exceder la cantidad de 15 citas y deberá respetar las formas de citación propuestas a continuación. Deberá estar organizada por orden alfabético y con sangría francesa de 1,27 cm. La mención de una referencia determinada debe hacerse por autor/es en el texto principal y no en nota al pie. Las referencias se mencionan con el sistema de nombre y año.

CÓMO CITAR LA BIBLIOGRAFÍA (según normas APA, 7° edición)

Libros

Si es un autor:

Apellido del autor, iniciales de nombres, (año de publicación), *Título de la obra*, editorial.

Kennedy, D. (2012), *La enseñanza del Derecho como forma de acción política*, Siglo XXI.

Si son dos autores:

Fenstermacher, G y Soltis, J. (1999), *Enfoques de la enseñanza*, Amorrortu.

Capítulos de libros

Seda, J.A. (2013), Elementos para una didáctica especial del derecho. En J.A. Seda (Coord.). *Difusión de derechos y ciudadanía en la escuela*. Eudeba.

Revistas

Apellido, inicial de la autora o del autor, (año de publicación), Título del artículo, *Nombre de la revista*, N° de la publicación, páginas entre las que se encuentra el artículo.

Pérgola, L. (2020), La redacción académica: uso de mayúsculas y minúsculas. *Carrera y Formación Docente Revista del Centro para el Desarrollo Docente*, 10, 91-97. <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista/RCD-N10-2020-invierno.pdf>

Leyes

Número y año de la ley. Asunto. Fecha de promulgación. Número en el Diario Oficial.

Ley 27.621 de 2021. Por la cual se implementa la educación ambiental integral en la República Argentina. 03 de junio de 2021. B.O. N° 34.670.

En <http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php> y en el Repositorio Digital Institucional de la UBA encontrarán los números anteriores de nuestra revista.

Comité editorial

2023

CENTRO PARA EL DESARROLLO DOCENTE