

Enseñanza del Derecho: de la formación de abogados a la escuela básica¹.

Gabriela A. Fairstein²
gfairstein@gmail.com

Palabras clave: Derecho, escuela básica, enseñanza, estructuración del contenido.

Key Words: Law, Basic School, Teaching, Content Structure.

Resumen: El artículo analiza diferencias entre la enseñanza del Derecho en el contexto de la formación de abogados y en la escuela básica. Se considera que el paso por la Carrera suele transmitir ideas implícitas acerca de cómo se aprende y enseña la disciplina, que merecen ser revisadas al encarar su enseñanza en otro ámbito educativo. En particular, se analiza cómo afecta la variación de objetivos, el marco curricular, el carácter de los estudios y el perfil de alumno. Se considera la necesidad de diferenciar no solo las estrategias de enseñanza sino principalmente la estructuración del contenido. Para ello se elaboran algunas sugerencias relativas a: incorporar contenidos de diversas disciplinas, conocer el marco de significaciones de los alumnos y enseñar explícitamente el significado técnico de los términos.

Abstract: This article analyzes the differences between teaching Law in the context of Lawyers Education and at the Basic School. We consider that the passage through the School of Law usually transmits implied ideas about how to learn and how to teach this subject, which have to be revised in order to teach this topic in other framework. Particularly, we analyze how this teaching is affected by the objectives variation, the curriculum framework, the nature of the studies and the student profile. We consider the need to differentiate not only teaching strategies but also, and mainly, the content structure. In that way, we give some suggestions relating to: incorporate contents from several subjects, know the students meaning framework and teach deliberately the technical meaning of terms.

¹ Publicado en: Revista Digital Carrera y Formación Docente. Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires. Año II – Nº 2 – Mayo 2013. (pp. 91 -103) Disponible en:
<http://www.derecho.uba.ar/academica/carrdocente/revista/revista-N02-Mayo-2013.pdf>

² Gabriela A. Fairstein. Profesora de Psicología Educacional, Profesorado en Ciencias Jurídicas, Facultad de Derecho (UBA) Investigadora UBACyT, Instituto Dr. A Gioja, Facultad de Derecho (UBA). Profesora en la Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje y en el Posgrado y la Carrera de Especialización en Constructivismo y Educación, FLACSO – Argentina. Vicepresidente en la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP – Argentina) Lic. en Ciencias de la Educación (UBA), Magíster en Pedagogía Aplicada (Universidad Autónoma de Barcelona), Prof. de Educación Preescolar, Guía Montessori (AMI) Tesista de Doctorado, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

Introducción

Este trabajo apunta a ofrecer ideas para pensar la enseñanza del Derecho en la escuela básica. Partimos de analizar algunas diferencias que comporta respecto de su enseñanza en la Carrera de Abogacía, las cuales, si bien pueden resultar obvias, no siempre son consideradas en sus efectos prácticos. En una segunda parte, se presentan criterios a considerar en la estructuración de contenidos de Derecho en la escuela secundaria.

La importancia de este tema radica en que gran parte de los profesores que enseñan asignaturas de Ciencias Jurídicas en escuela básica toman como modelo, implícitamente, el modo en que los contenidos son impartidos en la Facultad. Tanto desde el rol de docentes como de estudiantes, el paso por la Carrera ha dejado en los sujetos su “marca”, en términos de *en qué consiste y de qué modo se enseña y aprende el Derecho*. Sin embargo, consideramos que la enseñanza en la escuela básica debería implicar una ruptura con algunos criterios y hábitos comunes y adecuados para esta labor en la formación de abogados³.

Diferencias entre la enseñanza del Derecho en la Carrera de Abogacía y en la escuela básica

Partimos de considerar que la enseñanza de cualquier conocimiento varía según el curso formativo en que es impartido. En la comparación entre la enseñanza del Derecho en la Carrera de Abogacía y la escuela secundaria analizaremos diferencias relativas a los objetivos pedagógicos, el marco curricular, el carácter de los estudios y el perfil del alumno. No pretendemos agotar la comparación en tales aspectos sino solo señalarlos con el propósito de extraer algunas consecuencias prácticas para analizar la enseñanza del Derecho en la escuela básica.

➤ Los objetivos con los que se enseñan contenidos de Derecho.

La primera diferencia, sin dudas evidente, está representada por los objetivos con los que se enseñan contenidos de Derecho en la Carrera y en la escuela básica. Esto se refiere al “para qué” y, a grosso modo, podríamos señalar que en un caso ello responde a la formación profesional del

³ Las reflexiones que se presentan surgen del trabajo en Cátedra de Psicología Educativa del Profesorado en Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, a través del contacto y la discusión permanente con el equipo docente y los abogados y estudiantes de abogacía que cursan el Profesorado.

abogado y en el otro a la formación ciudadana. Incluso, cabría distinguir a ambas, además, de la enseñanza de contenidos de Derecho en la formación de profesionales no abogados, en universidades o institutos terciarios.

Las consecuencias que la variación de objetivos tiene sobre la configuración del objeto de enseñanza no se limitan a aspectos formales. Por el contrario, la Didáctica explica que objetivos y contenidos son interdependientes, de modo que estos últimos se constituyen y definen en función de los objetivos.

De acuerdo con Basabe, Cols y Feneey (2004), todo contenido curricular es resultado de la articulación de un recorte cultural con ciertas intenciones educativas dentro de un programa educativo. A partir de un determinado conocimiento, la definición del contenido es producto de una construcción didáctica y constituye una “versión”, adecuada a ciertos propósitos.

Por eso, “contenido” no es sinónimo de “tema”. Un tema recorta una porción de conocimiento, como “sistema respiratorio”, “Constitución Nacional” o “impresionismo”. Las autoras preguntan qué esperamos que aprendan los alumnos acerca de este tema: ¿información acerca de este movimiento artístico?, ¿el dominio de las técnicas de pintura impresionista?, ¿el aprecio por las obras? La respuesta variará según se trate de alumnos de escuela básica, de una academia de Bellas Artes, o de una carrera de historia del arte.

Las mismas consideraciones caben cuando nos referimos a contenidos de Derecho. Lo que esperamos que aprenda un alumno de Secundaria en relación con la Constitución Nacional es diferente de lo que nos proponemos con un alumno de la Carrera de Abogacía. Si bien esta cuestión puede resultar obvia, sus implicaciones prácticas no son fáciles de resolver. Siguiendo con este ejemplo, definir este contenido no supone tomar como referencia, por ejemplo la materia Derecho Constitucional y solamente reducir la cantidad de información. Por el contrario, el docente de escuela secundaria debería preguntarse qué pretende que aprendan los alumnos en relación con la Constitución Nacional: ¿El contenido de sus principales artículos? ¿Qué tipo de constitución es en comparación con otros tipos posibles? ¿Los fundamentos de por qué tenemos una constitución y para qué sirve? Según elijamos algunas de estas opciones tendremos un contenido diferente.

Este proceso, de construcción o configuración del contenido, se desarrolla tanto en el nivel de diseño del currículum como en la programación didáctica de cada docente. Los objetivos configuran el contenido a partir de preguntarse qué es valioso transmitir acerca de este tema en

este ciclo formativo y si su transmisión es factible, en función del tiempo disponible, los conocimientos y capacidades previas de los alumnos, etc.

➤ **El marco curricular en que se inscriben los contenidos de Derecho a ser enseñados**

Hemos señalado que el contenido curricular es resultado de la articulación de un recorte cultural con ciertas intenciones educativas dentro de un programa educativo. El marco curricular en que se inscribe el contenido afecta también su configuración y definición, a partir de considerar las relaciones que guarda con los otros conocimientos que conforman el programa educativo.

Según Alicia Camilloni (2001), estas relaciones se plasman en la organización y secuenciación curricular. La primera hace referencia a las relaciones horizontales entre las asignaturas que conforman un plan de estudios y puede adoptar la forma de asignaturas aisladas o diversos grados de integración como la concentración o fusión, el currículum por áreas o la globalización. La secuenciación se refiere a las relaciones verticales entre los contenidos, esto es, el criterio en virtud del cual se ordenan los contenidos en el tiempo, que puede ser lineal, concéntrico o espiralado.

Al igual que los propósitos, la organización y secuenciación curricular también configuran al contenido. Sus consecuencias prácticas, al definir qué aspectos del tema se enseñarán, tienen que ver con:

- cuántas materias relacionadas hay antes, en paralelo y después
- la posibilidad de recurrencia sobre los temas enseñados

En relación con estos aspectos, las diferencias entre una materia en la Carrera de Abogacía y en el Secundario son enormes. En la primera, el docente tiene cierta idea de los temas que los alumnos vieron antes y después, y a qué aprendizajes previos puede apelar. También sabe que hay temas sobre los que los alumnos van a volver, de manera que si no los entienden ahora, puedan resignificar más adelante.

Cuando se enseñan contenidos de Derecho en la escuela secundaria, el docente debe “cambiar el chip”. Por un lado, no siempre sabe qué temas vieron antes y en qué aprendizajes previos apoyarse. Además, probablemente no haya contenidos recurrentes de Derecho. Entonces,

si no entienden ahora, tal vez ya no tengan otra oportunidad de entender. Esto cobra sentido a la luz de la siguiente diferencia.

➤ **La escuela secundaria es obligatoria**

La diferencia en este carácter de los estudios es central y afecta, entre muchas otras cosas, a la importancia que adquiere la necesidad de promover la motivación de los alumnos. En la enseñanza básica obligatoria, estimular la motivación de los alumnos y evitar el fracaso ocupan un lugar central.

En la Universidad, contamos con un interés de los alumnos (por el tema o por recibirse); además, la desmotivación y la posibilidad de abandono de los estudios tienen un carácter y unas consecuencias diferentes. En cierto sentido, quien no esté interesado, puede optar por no estudiar esta Carrera. Por el contrario, la escuela secundaria y la formación para la ciudadanía no son optativas. Son obligatorias y es responsabilidad de la escuela y de los docentes hacer que se cumplan.

Estas consideraciones apuntan a que no podemos encarar la enseñanza del mismo modo que en la universidad. Por el contrario, debemos diseñar estrategias especiales y hacer enormes esfuerzos para garantizar que los alumnos entiendan y aprendan, tal vez mayores que los que hace el profesor universitario. Con ello, paso a la última diferencia que quiero señalar.

➤ **El perfil del alumno**

Si bien el perfil de alumno se define desde múltiples factores, señalemos solamente la cuestión evolutiva. En la escuela secundaria el sujeto es un adolescente, lo que supone tanto características psicológicas particulares como una distancia generacional en el vínculo docente-alumno.

Desde el punto de vista cognitivo o intelectual, el adolescente presenta unas capacidades y unas posibilidades de comprensión diferentes que el alumno adulto. El nivel evolutivo impacta además sobre las concepciones previas del sujeto acerca de los temas de enseñanza, las que resultan a veces difíciles de imaginar para el docente adulto. Las elaboraciones personales de niños y adolescentes sobre el mundo social derivan de la apropiación singular que realizan de las representaciones sociales. Como destacan las investigaciones del equipo de Castorina (2005) es común la homologación de la autoridad del gobierno con la autoridad familiar (Lenzi et al.,

2005) así como la naturalización y concepción armónica de los fenómenos sociales (Kohen, 2005)

Estas diferencias implican consecuencias prácticas para la enseñanza, relativas a la posibilidad de anticipar los errores y dificultades de comprensión de los alumnos. El docente de la Carrera de Abogacía puede hacerse una idea de ellos porque su propia experiencia de aprendizaje de esos temas está más cercana y porque comparte con el alumno adulto el pensamiento de tipo formal. Por el contrario, cuando se enseñan temas de Derecho en la escuela secundaria, resulta más difícil ponerse cognitivamente en el lugar del alumno, ya sea para comprender sus preguntas o planificar la presentación de un tema.

Por último, señalemos que desde el punto de vista emocional, la adolescencia constituye una etapa de reestructuración de la identidad. Esta crisis evolutiva, entre sus diversas manifestaciones, coloca al sujeto en una situación de cuestionamiento al mundo adulto (Erikson, 1974; Urresti, 2000) Esta cuestión afectará al vínculo del alumno con el docente y con el conocimiento, tornándolo cualitativamente diferente que el que hallamos en la Universidad.

Estructuración de contenidos de Derecho para su enseñanza en la escuela secundaria.

Hasta aquí hemos señalado algunas diferencias importantes a tener en cuenta al comparar la enseñanza del Derecho en la escuela secundaria y en la carrera de abogacía. Las cuestiones señaladas afectan al *qué se enseña, cómo, por qué, y a quién*. Cuestiones que en la universidad tienen una respuesta y en la escuela secundaria tienen otra.

Desde el punto de vista didáctico, estos aspectos se refieren al modo en que se concibe la estructuración del contenido para su aprendizaje y enseñanza. La importancia de analizarlos radica en que estas cuestiones pueden ser independientes de la estrategia didáctica que se utilice. Por ello, si no son objeto de reflexión específica, podría ocurrir estar usando nuevas estrategias para enseñar lo mismo. Del mismo modo, incluso estrategias tradicionales, como la exposición oral, podrían conducir a aprendizajes constructivos y significativos si en la planificación se ha realizado un análisis del contenido.

‘En qué consiste aprender Derecho’ y ‘en qué consiste enseñar Derecho’, son concepciones implícitas que se incorporan durante el paso por la Carrera. Por ejemplo, si aprender Derecho

consiste principalmente memorizar, si al aprender Derecho uno sabe que al principio no entiende pero la comprensión llega después, si enseñar derecho es enseñar el derecho positivo, son algunos ejemplos de lo que podría ser el contenido de estas concepciones.

Se acuerde o no con tales ejemplos, destacamos que, en la carrera universitaria, uno se socializa en un campo disciplinar y en determinados modos de relacionarse con este campo. Se asume como natural y normal un modo de concebir la estructuración del contenido para su aprendizaje y, por ende, un modo de transmitirlo. Es por ello que se torna indispensable analizar su adecuación cuando se enseña la disciplina fuera de la carrera.

El análisis del contenido constituye una tarea de la programación didáctica, tan importante como el diseño de las estrategias de enseñanza. Esto ha sido señalado por Jerome Bruner (1969; 1988) quien destaca que este análisis es conceptual, para decidir qué aspectos quiero enseñar y qué perspectiva quiero transmitir y es didáctico, para realizar la “conversión” a un modo de presentación accesible, comprensible e interesante para los alumnos. Por su parte, también David Ausubel ha señalado que en la enseñanza escolar no necesariamente debe seguir la estructura lógica de la disciplina, es decir, comenzar por los conceptos más abstractos y generales, sino elaborar una estructura psicológica, adecuada a la estructura cognoscitiva y los conceptos inclusores de los alumnos (Novak, 1990)

En relación con los contenidos de Derecho, ello podría implicar, por ejemplo, que para enseñar la idea de ley, es decir, para explicar la necesidad de un ordenamiento jurídico, pueda resultar efectivo comenzar por las normas de tránsito, aunque en la jerarquía conceptual ocupan un lugar tangencial. Sin embargo, estas son más cercanas a la experiencia cotidiana de los alumnos y ello facilita que comprendan su función.

Para finalizar, cabe señalar algunas consideraciones para estructurar el contenido de las asignaturas de Derecho en la escuela secundaria:

- Incorporar contenidos de otras disciplinas.

Como analizan Camilloni y Levinas (2007), para comprender los contenidos en ciencias sociales el alumno debe manejar conceptos de diversas disciplinas, que además no suelen ser nociones sencillas. En relación con contenidos Derecho, comprender conceptos como institución

o poder político resulta necesario, por ejemplo, para el aprendizaje de temas relativos a la Constitución Nacional.

En la investigación que desarrollo he hallado que los docentes que enseñan temas de Derecho en escuelas secundarias manifiestan que muy habitualmente se ven en la necesidad de explicar conceptos de otras disciplinas; entre ellos, señalan temas de Ciencias Políticas, Historia, Teoría del Estado, e incluso algunos suponen de la Escuela Primaria, como la división política del país⁴.

Una buena idea, entonces, sería analizar desde la planificación qué contenidos de otras ciencias sociales son necesarios para comprender el tema. De este modo, el docente no necesita “improvisar” la explicación de esos temas, además de evitar errores de comprensión de los alumnos. Por ejemplo, en nuestra investigación hemos encontrado que muchas veces se enseña el contenido de las normas dando por sentado que los alumnos comprenden los procesos sociales, económicos o políticos que estas regulan.

➤ Conocer y anticipar el marco de significaciones de los alumnos

La psicología educacional explica que el aprendizaje siempre es producto de la interacción entre los conocimientos previos del sujeto y el objeto de enseñanza. Nos referimos básicamente a las concepciones personales que portan los alumnos sobre los temas de la clase y que actúan como marco asimilador pudiendo distorsionar el significado y sentido del contenido. De este modo, y como nos hemos extendido en otro trabajo en estas Jornadas, “ante la misma enseñanza ‘recibida’, no todos los alumnos aprenden lo mismo y son las concepciones desde las cuales otorgan significado al contenido las que explicarían estas diferencias” (Fairstein et al, 2012)

Por su parte, la investigación ha hallado que los docentes suelen comprender las preguntas de los alumnos desde su propio marco de significaciones. Básicamente los profesores dan buenas repuestas solo a las preguntas que ellos, como adultos, son capaces de anticipar. Por ejemplo, los docentes pueden anticipar que los alumnos confundan el plano jurídico con el político o que

⁴ Los datos han sido tomados de la investigación aun no publicada “Las preguntas de los alumnos en clase desde la dimensión cognitiva. Casos en cursos de Derecho en Escuelas Secundarias”. Tesis de Doctorado de Gabriela Fairstein, dirigida por Alicia Camilloni. Programa de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA)

personalicen las funciones del gobierno; sin embargo, no siempre logran comprender errores relacionados con el nivel de abstracción o el desconocimiento de cuestiones que les parecen obvias (por ejemplo, la división jurisdiccional del territorio) Asimismo, muchas veces en que el alumno pregunta por el contenido de una norma, los docentes entienden que están cuestionando el contenido de la norma. Como señalábamos antes, en muchos casos el alumno no comprende el objeto que la norma regula y es la explicación del fenómeno social lo que está requiriendo.

Frente a ello, una línea de acción consiste conocer y anticipar el marco de significaciones de los alumnos y hacer un esfuerzo por comprender sus errores y sus preguntas desde la lógica de ellos. Investigaciones actuales en psicología educacional pueden ofrecer al docente un muy buen panorama del modo de pensar de los adolescentes y de sus concepciones acerca de diversos temas que son objeto de enseñanza. La importancia de anticipar el tipo de comprensión de los alumnos acerca de los temas de enseñanza evita que el docente interprete las dudas y preguntas de manera equivocada.

➤ Hacer un análisis del lenguaje jurídico y enseñarlo explícitamente.

En la enseñanza de las ciencias sociales un obstáculo especial lo constituye el uso de un lenguaje técnico compuesto por términos que tienen además un significado cotidiano. Como señala Alicia Camilloni (1994), en otras disciplinas “lo que se ignora no se puede decir”. En cambio, en ciencias sociales, las palabras no suelen ser nuevas para los alumnos y ello facilita la confusión de significados o el reemplazo del significado técnico por el cotidiano, sin que el alumno logre advertir su ignorancia o confusión.

En la investigación hemos encontrado que en las clases se utilizan términos cuyo significado técnico no es dominado por los alumnos. Sin embargo, como los jóvenes conocen estas palabras, no preguntan por ellas sino que les adjudican el significado que imaginan. Ejemplo de ello han sido términos como “delegar”, “regular”, “derogar”, “civil”, “tipificado”, entre otros. Como los alumnos no preguntan por las palabras o incluso manifiestan conocerlas, los profesores no explicitan su significado técnico. El diálogo en clase se sostiene pero enmascara las diferencias de significado.

En relación con esto, una buena idea sería que el docente efectuara un análisis del lenguaje técnico que requerirán los alumnos, destacando sobre todo aquellas palabras que no son nuevas y

puedan llevar a confusión. A partir de allí, planificar la enseñanza y explicación de su significado técnico, contraponiéndolo al cotidiano. La estrategia de aclarar solo los términos por los que los alumnos preguntan resultaría poco efectiva, de acuerdo con lo señalado.

A modo de cierre

Las tres ideas apuntadas - incorporar contenidos de otras disciplinas, anticipar errores de comprensión y enseñar el lenguaje técnico explícitamente- son solo algunos criterios que podrían servir para pensar cómo estructurar el contenido de materias de derecho en la escuela secundaria.

Sin dudas, el tema amerita que se siga trabajando en el marco de la Didáctica del Derecho. El objeto de esta exposición ha sido solamente señalar que, al encarar la enseñanza de esta disciplina en la escuela básica, no se trata solo de adecuar las estrategias docentes y dar por sabido el contenido. Por el contrario, el análisis de la estructuración del contenido resulta primordial para evitar reproducir modelos tomados de la enseñanza universitaria.

La diferencia entre saber una disciplina y saber enseñarla radica justamente en poder construir una versión adecuada a cada contexto formativo, que resulte comprensible e interesante para los estudiantes. El análisis de los objetivos, el marco curricular, el perfil del alumno y el carácter de los estudios pueden ayudar a repensar las particularidades de la enseñanza Derecho en la escuela básica apuntando a que realmente funcione para formar en una ciudadanía democrática.

Referencias bibliográficas

Basabe, L. , Cols, E. y Feeney, S., 2004. *Los componentes del contenido escolar*. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, OPFYL.

Bruner, J., 1969, *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA.

Bruner, J., 1988, *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.

Camillioni, A., 1994, “De «lo cercano» a «lo lejano» en el tiempo y en el espacio. ¿qué es «cercano»? ¿Qué es «inmediato»? ¿Qué es «lejano»?”. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires, OPFYL.

Camilloni, A. y Levinas, M. L., 2007, *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires, Aique.

Camilloni, A., 2001, “Modalidades y proyectos de cambio curricular” en *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina. OPS/OMS. Buenos Aires.

Castorina, J. A., 2005 (comp), *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Erikson, E. , 1974, *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Paidós.

Fairstein, G., Scavino, N.C., Duhalde, M., Frontini, M.P., Potenze, M.M. y Torre, V., 2012, “La construcción de conocimientos en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza”. II Jornadas de Enseñanza del Derecho, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

Kohen, Raquel, 2005, “La construcción de la realidad jurídica”, en J. A. Castorina (comp), *Construcción conceptual y representaciones sociales*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

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

Novak, J., 1990, *Teoría y práctica de la educación*. Madrid, Alianza.

Urresti, M. , 2000, “Cambio de escenarios sociales. Experiencia juvenil urbana y escuela”, en E. Tenti Fanfani (comp.), *Una escuela para los adolescentes*. Buenos Aires, Losada/UNICEF.

Tanto desde el rol de docentes como de estudiantes, el paso por la Carrera ha dejado en los sujetos su “marca”, en términos de en qué consiste y de qué modo se enseña y aprende el Derecho. Si no son objeto de reflexión específica, podría ocurrir estar usando nuevas estrategias para enseñar lo mismo.

❖ Comparación enseñanza del Derecho en Carrera de Abogacía y escuela básica:

- qué esperaremos que aprenda un alumno en relación con los temas;
- cuántas materias relacionadas hay antes, en paralelo y después;
- posibilidad de recurrencia sobre los temas enseñados;
- necesidad de estimular la motivación de los alumnos y evitar el fracaso;
- facilidad o no para ponerse cognitivamente en el lugar del alumno.

❖ Estructuración de contenidos de Derecho para la escuela básica:

- Analizar desde la planificación qué contenidos de otras ciencias sociales son necesarios para comprender el tema.
- Conocer el marco de significados del alumno para comprender sus errores y preguntas
- Hacer un análisis del lenguaje jurídico y enseñarlo explícitamente.