



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación

TESIS



Las prácticas de enseñanza de los profesores de Derecho a nivel terciario

Carlos Gobba

Setiembre, 2017

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Carlos Gobba

Las prácticas de enseñanza de los profesores de Derecho a nivel terciario

Universidad de la República
Área Social

Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la
Universidad de la República

Tutor/es: Prof. Elba Bertoni

Montevideo, 29 de setiembre 2017

Foto de portada: www.freepik.com**Maestría en Enseñanza Universitaria**Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en EducaciónUNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAYcomisión sectorial
de enseñanzaFacultad
de Humanidades
y Ciencias de la EducaciónConsejo de
Formación en
Educación

Agradecimientos

A mi hija Martina, a mi *vieja* Hortensia y a mi tía Graciela.

A Mercedes Collazo por ser una gran arquitecta de todo esto y por presentarme a mi tutora.

A mi tutora Elba Bertoni por su conocimiento, experiencia y dedicación una y otra vez también en este proceso de trabajo.

A todos los que me apoyaron en la tesis, especialmente a la Prof. Soc. Gianina Marsiglia por su aporte a lo largo de la investigación; a la Prof. Escribana Laura Rodríguez por los diálogos académicos sobre las prácticas de enseñanza en la Facultad de Derecho; a Sofía Lupano por su aporte para mejorar lo aquí presentado; a todos los directores y secretarios de los institutos de la Facultad de Derecho por colaborar con este trabajo; a la Coordinadora de Sala de Derecho del Instituto de Profesores Artigas y a todos los docentes de la Facultad de Derecho y del IPA por permitirme entrar a sus clases y entrevistarlos; a los que trabajan en Biblioteca y a las adscriptas del IPA.

Y a los que no nombré explícitamente, también va mi agradecimiento.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

RESUMEN

En este trabajo indago sobre las prácticas de la enseñanza del derecho en las aulas del Instituto de Profesores Artigas, cuyo cometido es formar profesores para la enseñanza secundaria, y de la Facultad de Derecho de la Universidad de la República, quien forma profesionales del Derecho. La técnica que utilicé como herramienta principal de recolección de datos fue la observación no participante, mientras que usé la técnica de entrevista para complementar la información brindada por la observación, para responder a las siguientes preguntas: ¿qué dinámica de trabajo se implementó?, ¿cómo se realizó la interrogación didáctica?, ¿qué papel desarrollaron los asistentes?, ¿cómo circuló el diálogo pedagógico? y ¿cuáles fueron los recursos didácticos utilizados? A partir del material registrado en gráficos y grabaciones interpreté las prácticas con categorías teóricas extraídas de la Didáctica. El foco estuvo en observar cómo el docente realizó la exposición didáctica en sus clases.

Lo más relevante de lo indagado fue:

- Para ser preciso, más que de *clases*, prefiero hablar de *segmentos* de clase magistral y *segmentos* de clase participativa.
- Si bien en términos típicos ideales (en sentido weberiano) puedo decir que las clases de la Facultad de Derecho corresponden al tipo ideal de clase magistral y que las del Instituto de Profesores Artigas corresponden al tipo ideal de clase participativa, en la medida en que esas categorías han sido perforadas por las características de la opuesta, podría estar más próximo a hablar de una tercera categoría, la clase mixta.
- Los docentes que planificaron distintas instancias de participación son los que lograron clases con un mayor involucramiento de los estudiantes y los volvieron partícipes activos en su proceso de aprendizaje. El estudiante no solo fue valorado, y por ende participó en la construcción colectiva del conocimiento, sino que también fue respetado como *sujeto de derecho* (el derecho a aprender, lo que lo vuelve *sujeto de aprendizaje*).
- Las clases con una mayor apelación al conocimiento interdisciplinario parecieron ser las que motivaron más la participación de los alumnos,

aunque ese conocimiento interdisciplinario fuera acompañado de una concepción docente que habilite en forma fundamentada el involucramiento del estudiante, los resultados serán más duraderos.

Palabras claves: Derecho, didáctica, prácticas de enseñanza.

ABSTRACT

This work inquires on the teaching techniques of law, inside the Instituto de Profesores Artigas (Artigas Institute of Professors) aiming to prepare teachers for the secondary school and the Public Law University, where attorneys at law are formed. Observation and interviews where the techniques elected to collect information regarding the following questions: Which work dynamics where implemented? How was the didactic interrogation performed? What was the role of the assistants? What was the result of the educational interrogation performed? Which teaching resources where used? Based on the results registered by the graphics and recordings, I compared the practical performance with the theoretical categories of teaching. The focal point of the investigation was to observe how the teacher carried out the teaching techniques transposition into the classroom.

The most relevant information obtained was:

To be precise, apart from teaching, I should discuss the course lecturing and the participatory class segments.

In typical ideal terms (Weber wise) I may conclude that lectures at the Law University represent the ideal course lecturing, and lectures at the “Instituto de Enseñanza Artigas” represent the ideal participatory class, since those categories have been influenced by their opposite, I could step closer to a third category, the mixed category.

Teachers who planned on different participation levels are those who achieved more involvement of their students, making them active participants of their learning process. Students were also evaluated, and therefore not only did they participate in the collective construction of knowledge but they were also respected as a subject of legislation (the right to learn, which makes the student a subject of learning).

Lectures with more interdisciplinary techniques appeared to be those that motivated the student’s participation. However such interdisciplinary technique should

be accompanied by a teaching concept that enables the connection of the students by promoting their participation. These applies to both numerous and non-numerous classes.

Keywords: Law, teaching techniques, teaching practice.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Tabla de contenido

Tabla de cuadros	10
1. Introducción	12
1.1 Antecedentes del problema	13
Cuestiones de la enseñanza del derecho en la Facultad de Derecho	13
Las cuestiones de la enseñanza del derecho en el Instituto de Profesores Artigas	14
1.2 Fortalezas y obstáculos en la construcción de una didáctica para el nivel superior	15
Obstáculos a la constitución de una didáctica universitaria	15
Fortalezas en la constitución de una didáctica en Formación Docente	15
1.3 Justificación y relevancia de la investigación	16
1.4 Formulación del problema: preguntas, objetivo general y objetivos específicos	18
Organización del texto	19
2. Marco teórico	21
2.1 Breve conceptualización de la didáctica	21
2.2 Didáctica general y didácticas específicas	23
2.3 Didáctica y desafíos ante el nuevo contexto sociocultural, epistemológico y psicoeducativo	24
2.6 Conceptos didácticos fundamentales	25
Prácticas de enseñanza	25
Estrategias metodológicas y metodologías de la enseñanza	27
La exposición y la clase magistral	30
Interrogación didáctica y la clase participativa	32
2.4 Matriculación en la Facultad de Derecho y en el IPA	34
Masificación en la Facultad de Derecho	34
Matriculación en el IPA	37
Análisis comparado de la matriculación en ambas instituciones	38
2.5 Cambios y permanencias	39
Las nuevas demandas de formación para la sociedad del conocimiento	41

La metáfora del mapa como recurso válido de acercamiento al conocimiento	42
Aprendizaje constructivo y las nuevas formas de enseñar y aprender	43
2.7 Formación docente	44
Campos profesionales	44
Profesión docente.....	45
Trayectoria biográfica (sentido común al didactismo).....	46
3. Capítulo metodológico	48
3.1 Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos	48
3.2 Definición de la muestra	49
3.3 Aclaraciones sobre la observación no participante	50
3.4 Tipos ideales	51
Sobre la confiabilidad.....	52
Acerca de la validez lógica (o formal) y empírica de los tipos ideales.....	53
Limitaciones de las tipologías	53
3.5 Sobre el registro de la información en la observación no participante	55
3.6 Contacto entre el docente y el investigador	57
3.7 Devoluciones	58
4. Procesamiento de la información	59
4.1 Etapas de relevamiento y análisis de la información.....	59
Formación como docente en el IPA y en la Facultad de Derecho.....	59
Ejercicio profesional y docencia.....	61
4.2 Fases de la clase	64
4.2.1 Fase de inicio.....	64
4.2.2 Fase de desarrollo.....	67
4.2.3 Fase de cierre	69
4.3 Presentación de datos relevantes	70
4.4 Recursos didácticos: uso de tecnología, pizarrón y Código Civil en clase .	72
Recursos didácticos y tecnológicos.....	74
Presencia fundamental del <i>Código Civil</i> en la clase.....	75
Tips de memoria	75
Propuesta docente para trabajar en el aula.....	79
Interrogación docente.....	80
Participación estudiantil.....	81

Tipos ideales de clases.....	82
Características generales de las clases participativas en el IPA.....	83
Características generales de las clases magistrales en la Facultad de Derecho....	84
Perfiles de egreso del IPA y de la Facultad de Derecho	86
El rol de los asistentes.....	88
Categorización de los segmentos de clase magistral.....	91
Categorización de los segmentos de clase participativa.....	92
CONCLUSIONES.....	96
Referencias bibliográficas.....	103
Otros documentos consultados	108
Siglas, acrónimos y abreviaturas.....	109
Anexo I.....	110
Pauta de entrevista a docentes	110
Anexo II	111
Pauta de observación de clase	111
Anexo III.....	112
Ejemplo de notas del cuaderno de campo	112
Anexo IV	115
Ejemplo de entrevista	115
Anexo V.....	124
Pauta de presentación a los directores de los institutos de la Facultad de Derecho y al coordinador de Sala de Derecho del IPA.....	124

Tabla de cuadros

1. Estudiantes de grado por año de censos estudiantiles según servicios estudiantiles.....	36
2. Estudiantes de profesorado	37
3. Diferencias entre aprendizaje repetitivo y por comprensión.....	43
3. Código de observación y cantidad de asistentes por clase en la Facultad de Derecho.....	70

4. Código de observación, cantidad de estudiantes que asisten a la clase observada en el IPA	71
5. Recursos didácticos utilizados en la Facultad de Derecho	72
6. Recursos didácticos utilizados en el IPA	73
7. Principales categorías típico ideales	83
8. Exposición y participación	85
9. Rol de los asistentes	90
10. Comparativo de los segmentos de clase magistral y participativa	90
11. Características de los segmentos de clase magistral	91
12. Características de los segmentos de clase participativa	93
13. Características de los distintos tipos de clases observadas en la FDer	93
14. Características de los distintos tipos de clases observadas en el IPA	93
15. Comparación sintética entre las clases magistrales de la FDer y del IPA	94
16. Comparación sintética entre las clases participativas de la FDer y del IPA	94
17. Comparación sintética entre las clases mixtas de la FDer y del IPA	95



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

1. Introducción

Esta investigación se ubica históricamente en momentos en que tanto la Facultad de Derecho de la Udelar (de aquí en adelante fder) como el Instituto de Profesores Artigas (de aquí en adelante ipa) están viviendo una serie de cambios importantes; por un lado, la fder está implementando un nuevo plan de estudios, y por el otro el ipa está asistiendo a una serie de cambios tendientes a una nueva institucionalidad de carácter universitario.

¿Por qué estudiar las prácticas de enseñanza del Derecho? En los últimos tiempos los problemas en la educación de nivel superior han dejado de ser solamente un problema centrado en el aprendizaje de los estudiantes para ser atendido también como un problema de las prácticas docentes; y, en consecuencia, se cuestiona la explicación tradicional que refiere al filtro social para explicar la desvinculación o desafiliación de los estudiantes.

Se está transitando desde un plano declarativo a otro más ejecutivo y a partir de este pasaje es que comienzan a *crujir* determinadas estructuras académicas tradicionales. Una de las primeras reacciones a este proceso es que se vuelven *visibles* un conjunto de tradiciones que conforman el núcleo duro de las prácticas de enseñanza *naturalizadas*, esto es interesante en la medida en que, al explicitarse las propuestas, tanto la tradicional como la de cambio, se abre un democrático debate educativo sobre la enseñanza superior.

En este sentido, la Didáctica podría colaborar fuertemente en esta tarea, por lo cual es pertinente considerar el rol que le fue asignado a esta disciplina en ambas casas de estudio. Con este fin abordaré la tradición institucional de la Didáctica para ambos casos.

En el trabajo me propongo conocer las características que tienen las prácticas de enseñanza del Derecho en el ipa y en la fder, así como sus semejanzas y diferencias.

Motivado por dicho objetivo, aspiro a la construcción de tipos ideales en sentido weberiano. La técnica de investigación que elegí para la recolección de datos es la observación no participante de las clases de los docentes seleccionados y, como complemento, la entrevista a esos mismos docentes.

1.1 Antecedentes del problema

Cuestiones de la enseñanza del derecho en la Facultad de Derecho

En la FDer no existen hasta el momento investigaciones sobre las cuestiones didácticas como tales; lo que sí existe son reflexiones en torno a lo pedagógico.¹

Con respecto a esas reflexiones, Martínez y Sarlo (2001) sitúan sus antecedentes hacia mitad del siglo XX, donde lo pedagógico estuvo muy presente en fermentales debates en torno al modelo profesionalista² de la Facultad. En esa discusión se destacaron algunos intelectuales como Carlos Vaz Ferreira, Antonio Grompone, Dardo Regules, Eduardo Couture y hasta un Carlos Quijano quien fue portavoz de una visión políticamente renovadora. Compartían la visión crítica al modelo profesionalista de la FDer, en detrimento, principalmente, de una universidad más humanista.

En la FDer las reflexiones o inquietudes propias de la enseñanza aparecen como preocupaciones pedagógicas asociadas a prácticas discursivas institucionalizadas y prescriptivas. «Esto es: que los juristas que encaraban la práctica pedagógica del derecho solían hacerlo como una proyección natural de la función jurídica de prescribir o adoctrinar en la corrección normativa. Y, por entonces, también es cierto que la pedagogía aparecía manifiestamente como un discurso normativo.» (Martínez y Sarlo, 2001, p. 22) Por lo tanto, es difícil distinguir las prácticas de ambas disciplinas (Pedagogía y Derecho). En esta perspectiva, lo pedagógico era una especie de *reflejo condicionado* de la concepción del derecho que tuviera el docente. Lo pedagógico o didáctico no era algo que mereciera mucha atención como para generar una reflexión documentada en esa área. Se debía resolver la transmisión de contenidos de la asignatura y *mecánicamente* quedaban solucionados los problemas didácticos. La enseñanza estaba basada exclusivamente en el saber magistral del docente. El estudiante ocupaba un segundo lugar.

¹ Behares (2011 b) considera que lo pedagógico en Vaz Ferreria no está relacionado a lo educativo en general, sino que está más limitado a los procedimientos de enseñanza, por lo tanto, estaría más vinculado a las preocupaciones propias de la Didáctica.

² La expresión 'profesionalismo' comienza a ser frecuente ya en la primera década del siglo XX en múltiples documentos de actores universitarios e, incluso, de organismos de dirección. Tiene siempre un carácter despectivo. (<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/12352/6507_pág_68>) Con esa expresión se hace referencia a las carreras universitarias con un claro perfil para el ejercicio liberal de la profesión, en este caso (FDer), donde se destaca: «en su formación [el egresado] adquiere habilidades y destrezas no solo para el patrocinio judicial y el ejercicio de la Judicatura en situaciones de conflicto instaurado, sino también para el desarrollo de la abogacía preventiva, actuando como asesor, negociador o mediador». (<<http://www.fder.edu.uy/abogacia>>)

Las cuestiones de la enseñanza del derecho en el Instituto de Profesores Artigas

El IPA es un instituto de estudios terciario, no universitario, cuya misión es la formación de docentes para desempeñarse en el Consejo de Educación Secundaria (liceos) y en el Consejo de Educación Técnico Profesional, Universidad del Trabajo del Uruguay (en adelante UTU) en nuestro país.

Sobre este punto, a diferencia de lo que ocurre en la FDer, desde el proyecto fundacional del IPA, desarrollado por Antonio Grompone, la Didáctica y la práctica docente³ se entendieron como básicas y necesarias en la formación de grado de los profesores de enseñanza media.

Ahora bien, sobre el tema de la enseñanza del derecho en esta casa de estudios, también son escasos los antecedentes específicos. La enseñanza de la materia estuvo asociada hasta el año 2008 a la enseñanza de la Educación social y cívica y a la de la Sociología, año en el se separa la enseñanza de estos saberes (profesorado de Derecho por un lado y de Sociología por otro). Sabatovich y Mañan (2013) plantean que la enseñanza del derecho padece una visión excesivamente formalista y normativa. Además, consideran que hay una falta de utilización del conocimiento que pueden aportar otras disciplinas como la Sociología Jurídica o la Ciencia Política.

En la actualidad, la formación docente se encuentra en vías de conformarse en Universidad de la Educación (que no solo va a abarcar al IPA). Esta nueva institucionalidad deberá desarrollar y promover, además de la docencia, la investigación y la extensión.

³ Para Achilli (2000), la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo, y como apropiación del oficio de docente, es decir, cómo iniciarse, perfeccionarse y actualizarse en la práctica de enseñar.

1.2 Fortalezas y obstáculos en la construcción de una didáctica para el nivel superior

Obstáculos a la constitución de una didáctica universitaria

Hay un par de interrogantes que surgen de la investigación: ¿por qué hay una cierta impermeabilidad universitaria a los discursos producidos por la Didáctica?, ¿acontece lo mismo en las universidades de otros países?

Gimeno Sacristán (2012) nos advierte que existe una tradición universitaria que conspiraría contra el ingreso de las cuestiones didácticas en la educación terciaria:

La aparición en escena, dentro de los ámbitos universitarios, de una preocupación por la calidad de la enseñanza y la puesta en marcha de iniciativas de cambios en la organización de la docencia y en las prácticas metodológicas de enseñanza es reciente. No es una novedad en el pensamiento o en el sistema educativo, pero sí lo es para una institución refractaria a los planteamientos de una razonable pedagogía universitaria. (p. 30)

Lo es en la medida en que la dimensión estudiante y su aprendizaje es secundario para las propias labores docentes.

En este sentido, Behares (2011 a) considera que la cuestión de la enseñanza ha sido siempre secundaria, de escaso interés, ajena a la tradición discursiva de la universidad. Salvo excepciones, la preocupación sistemática y formal por la enseñanza universitaria recién se encuentra a partir de la década de 1970, vinculada a las dinámicas de la formación de profesionales en contexto de masificación. Quizás sean estas razones las que llevan a Collazo (2010, pp. 9-10) a afirmar que «en términos históricos, el discurso pedagógico-didáctico se incorpora tardíamente y con relativa legitimidad a una docencia universitaria que se configura de acuerdo al proyecto académico-profesional de la institución, esto es, que privilegia el perfil científico-investigativo del profesor».

Fortalezas en la constitución de una didáctica en Formación Docente

Las cuestiones didácticas no son extrañas a la formación docente, sino todo lo contrario, son pilares fundamentales. La formación de docentes para enseñar en la educación secundaria tiene más de medio siglo de historia y se remonta a la fundación del Instituto de Profesores Artigas en 1951. La necesidad de fundar una institución con

estas características fue un constante reclamo de los profesores de la Sección de Estudios Secundarios y Preparatorios de la Universidad de la República desde la década de 1930⁴ (Pesce, 2012, p. 54). Surge así «una Escuela Normal de Profesores de Enseñanza Media, o Escuela de Profesores simplemente, y expresamente se indica en su Reglamento que tendrá como cometido la formación técnica y pedagógica del personal docente de Enseñanza Secundaria». (Grompone, 1956, p. 6)

1.3 Justificación y relevancia de la investigación

La perspectiva que ofrece analizar las prácticas de enseñanza ha sido poco estudiada y parece crucial a la hora de presentar sintéticamente la evidencia empírica de las distintas propuestas de cambio. A lo largo de las reformulaciones de programas, de la incorporación de determinados modelos didácticos y de la tecnología se ha intentado cambiar muchos aspectos de los procesos de la enseñanza, pero, sin embargo, se sabe poco de lo que efectivamente se hace en el aula. Por lo tanto, el aula se transforma en un lugar privilegiado donde se concretizan o materializan las propuestas (en sus diferentes niveles: currículum, tradición institucional, planes de estudio, modelos didácticos, estrategias de desarrollo profesional, recursos económicos y humanos, etc.) y en el que uno de los aspectos destacados será la forma particular de resolver las situaciones que lleve adelante el docente. «El análisis de los procesos que se desarrollan al interior de las aulas en las instituciones universitarias permite observar que ese es un espacio privilegiado donde se manifiestan las tendencias que la institución perfila en torno a sus posibilidades de cambio.» (Lucarelli, 2006, p. 274)

La preocupación por la enseñanza del derecho en la educación superior parte de la inquietud por revisar algunas prácticas en la FDer y en el IPA,⁵ como consecuencia del proceso de tensión entre dos grandes ideas fuerzas que se encuentran en pugna, o, por lo menos, con una serie de cuestiones a resolver que en el pasado no fueron

⁴ «Por ejemplo, una de las resoluciones surgidas del Congreso de Profesores de la Sección Secundaria y Preparatoria de la Udelar, desarrollado en Piriápolis en febrero de 1934, reclamaba: "es de urgente necesidad la formación de un Instituto Normal de profesores para la enseñanza secundaria [...] que debe asegurar en el futuro profesor las siguientes cualidades: a) cultura [...] de tipo humanístico, b) honda formación filosófica, con preferencia psicológica, pedagógica general y particular, c) cultura técnica y especializada en el grupo de asignaturas afines que podrá enseñar".» (Pesce, 2012, p. 54)

⁵ En ciertas ocasiones encontramos que hay docentes del IPA que son, a la vez, abogados o escribanos o con estudios avanzados en algunas de estas carreras, por lo que se encuentra una matriz formativa común.



tenidas en cuenta. Estas dos ideas son: por un lado, la formación profesional, con la preservación de determinados estándares técnicos y éticos, y, por el otro, la educación como derecho. Considero que es un tema de reflexión bastante reciente, en la medida en que, hace un tiempo atrás, esta preocupación de cuánto o cómo aprendía el estudiante era considerado un problema personal, es decir, más que un problema de enseñanza era un problema de aprendizaje. Y que, como vimos más arriba, estaba vinculado al problema de la masificación, de acuerdo con Behares (2011 a) y Collazo (2010).

Estamos asistiendo a un proceso de cuestionamiento a las maneras tradicionales de concebir la enseñanza y el aprendizaje. Esta tesis centra la atención en los problemas analíticos que presentan las prácticas de enseñanza, sabiendo que tanto la concepción que se tenga así como sus distintas maneras de llevarlas a cabo influyen en el tipo de enseñanza y aprendizaje desarrollado. La concepción de la enseñanza como derecho de los estudiantes implicaría una revisión de dichas prácticas. La cuestión medular radicaría en cómo pasar de una didáctica focalizada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje. Este aspecto es fundamental para la universidad, pues va en ella una formación profesional de calidad.

Independientemente de la posición que se tenga con respecto a los modelos recién mencionados, la preocupación central sigue siendo mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes en sus aulas. Y aquí es donde cobra sentido el objeto de estudio de esta investigación.

En referencia a la formación universitaria, Perrenoud (2006) afirma que la formación didáctico-pedagógica va decreciendo a medida en que vamos avanzando por los distintos niveles (primario, secundario y terciario): en el último nivel una parte de los profesores no recibe este tipo de formación. El autor se pregunta cómo sobreviven, y reconoce dos tipos de respuesta: una (pesimista), los que responden que sobreviven dejando de lado a los que no pueden comprender el curso; y otra (optimista), los que consideran que con claridad, fluidez en la expresión, dominio de la disciplina y un alumnado seleccionado correctamente, aquellos que poseen el nivel exigido para tomar notas, leer tratados y estudiar con serenidad y reflexión la palabra magistral, superan la situación.

Asimismo, se podría apuntar que los profesores de universidad, igual que todo el mundo, aprenden de la experiencia, mejoran con el transcurso de los años y terminan por crear un sistema didáctico para desarrollar el saber hacer. Y lo logran, pese a su ignorancia y, en ocasiones, su desprecio por las ciencias de la educación, puesto que su formación

intelectual especializada los prepara para observar y analizar con realismo lo que pasa y adaptar sus acciones en consecuencia. (Perrenoud, 2006, p. 47)

Ante este estado de situación, la pregunta sería ¿qué cantidad de años le lleva a ese docente universitario sin formación didáctica crear ese sistema? Es decir, ¿cuántas generaciones son las que *pagarán el costo* mientras intenta descubrirlo? Incluso, es pertinente preguntarse si es que todos lo logran.

En este contexto, la preocupación por utilizar un marco teórico que provenga de la Didáctica se hace en el entendido de que puede colaborar en llegar a un número mayor y más heterogéneo de estudiantes; así como también a mejorar la calidad de la educación. El primer planteo, que apunta a llegar a más estudiantes, nos permite entender la enseñanza universitaria como derecho efectivo, hecho realidad (no un mero discurso), en la medida en que permita que ocurran cambios tendientes a que el conocimiento (en sentido amplio, no restringido a los contenidos únicamente) llegue a un conjunto mayor de estudiantes; mientras que mejorar la calidad de la enseñanza es apuntar a una enseñanza de calidad para todos los estudiantes de enseñanza terciaria, aspecto prioritario de las políticas educativas actuales en el Uruguay.

1.4 Formulación del problema: preguntas, objetivo general y objetivos específicos

Preguntas:

¿Qué características presentan las prácticas reputadas⁶ de enseñanza del derecho en el IPA y en la FDer? ¿En qué aspectos se asemejan y en cuáles se diferencian?

Objetivo general:

- Investigar las prácticas reputadas de enseñanza del derecho en la FDer y en el IPA.

Objetivos específicos:

- Describir y comparar las prácticas reputadas de enseñanza en ambas instituciones con el propósito de determinar sus similitudes y diferencias.
- Construir nuevas categorías analíticas.

⁶ La definición de *práctica reputada*, así como los demás requisitos utilizados para definir las muestras, serán presentados en la parte metodológica de esta tesis.

- Conocer las reflexiones docentes acerca de algunas de las categorías observadas en sus clases.
- Contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza.

Organización del texto

En el capítulo I abordo el papel que tradicionalmente se le ha adjudicado a la Didáctica en las instituciones estudiadas; y destaco su rol en la formación docente, a diferencia de lo que ha ocurrido en la Fder, donde el interés por esa disciplina aparece de manera incipiente recién en los últimos años. Por lo que conformadas las instituciones estudiadas en torno a campos profesionales y disciplinares distintos, poseen un fuerte arraigo social y hoy se encuentran ante desafíos institucionales que se esfuerzan por tender puentes entre ellas. Luego, presento la justificación de la investigación y la formulación del problema.

En el capítulo II desarrollo el marco teórico utilizado en la tesis. En él expongo los conceptos de didáctica relevantes para esta investigación, así como las diferencias entre Didáctica general y Didáctica específica. En este sentido, en el caso que nos convoca, la enseñanza del derecho en la FDER y el IPA, hay una doble especificidad: por nivel y por especialidad. También analizo los cambios y permanencias en las sociedades actuales con la finalidad de ilustrar los nuevos contextos socio-culturales, a los efectos de comprender los nuevos desafíos didácticos.

El capítulo III contiene los aspectos metodológicos de este trabajo: el tipo de muestra utilizada, los criterios a la hora de seleccionar la misma, la técnica utilizada (observación no participante) y la definición de los tipos ideales.

En el capítulo IV analizo la información y destaco datos relevantes como los recursos didácticos y tecnológicos aplicados, la utilización del *Código Civil* en las clases, algunos tips de memoria, las propuestas docentes, la interrogación didáctica, la participación estudiantil y los tipos ideales de clases. Posteriormente, presento las características generales de las clases participativas en el IPA, las características generales de las clases magistrales en la FDER, los perfiles de egreso del IPA y de la FDER, el rol de los asistentes, la categorización de los segmentos de clase magistral y la categorización de los segmentos de clase participativa.

El capítulo V está dedicado a las conclusiones.

Seguidamente, aparecen las referencias bibliográficas, otros documentos consultados, las siglas, acrónimos y abreviaturas, y, finalmente, los anexos:



Anexo I (pauta de entrevista a docentes), Anexo II (pauta de observación de clase), Anexo III (ejemplo de notas del cuaderno de campo), Anexo IV (ejemplo de entrevista) y Anexo V (pauta de presentación a los directores de los Institutos de la FDer y al coordinador de Sala de Derecho del IPA).



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

2. Marco teórico

2.1 Breve conceptualización de la didáctica

Para Steiman (2004), la Didáctica, desde sus orígenes hasta la década del 80, tuvo un carácter normativo e instrumentalista; en cambio, el debate de principios del siglo XX se planteó en torno a si era la Pedagogía *la* ciencia de la educación o si se debía hablar de *las* ciencias de la educación, en referencia a las disciplinas que tenían como objeto de estudio el tema educativo. Incluso, existía otra disputa que consistía en saber si la educación como campo de estudio tenía un status científico o artístico. Donde no parece haber discusión es en su condición de ideal o *deber ser* (su marca de origen), así como el haber desarrollado un instrumental metodológico en el cual el método tiene un lugar de privilegio.

En síntesis, en la actualidad, la Didáctica está siendo revisitada desde algunos espacios universitarios que hasta el momento miraron con cierto recelo los aportes teóricos y prácticos que aquella pudiera brindarles⁷ en la medida en que comienza a ser considerada como una herramienta útil para resolver los problemas vinculados a una mayor cobertura y mejor calidad de la enseñanza.

Por esa razón, al momento de relevar los antecedentes en la educación terciaria, se observa que hay unanimidad en considerar que la Didáctica de la educación superior tiene sus orígenes en 1950, conjuntamente con las transformaciones de la educación superior de posguerra (Collazo, 2006). Collazo (2006, p. 6) plantea una hipótesis que es crucial para poder entender el estado del arte de uno de los pilares de la enseñanza universitaria (la enseñanza): el surgimiento de la preocupación o la «inquietud didactista» deviene de la contradicción de carácter estructural que estos cambios plantean al interior de las instituciones, entre la ampliación de los niveles de cobertura y la necesidad de mantener los niveles de excelencia académica. Tensión que aún se mantiene y que se observará en este trabajo.

⁷ Desconfianza suscitada por el riesgo de simplificación o escolarización del conocimiento universitario.

Para Litwin (1996):

En la década del 70 se consolidaron algunas dimensiones de análisis de la Didáctica, tales como objetivos, contenidos, currículum, actividades y evaluación. Estas dimensiones (con algunas variantes, según casos) para nosotros, constituyen, junto con las cuestiones acerca del aprendizaje, la agenda clásica de la Didáctica, que ha sido revisada, a partir de esa década, desde una perspectiva fundamentalmente crítica. A partir de la década del 80 y en lo que va de la década del 90, el campo de la didáctica, como teoría acerca de la enseñanza, nos muestra una serie de desarrollos teóricos que dan cuenta de un importante cambio en sus constructos centrales. (p. 2)

En este sentido, tal recorrido no parece ajeno al resto de la Didáctica en la medida en que, como señala Becker (1985), primero se dictaron los principios y las prácticas a seguir por su carácter ejemplar. A partir de esta reflexión metateórica podemos acercarnos a sus problemas. Esta disciplina, al contrario de otras áreas del conocimiento, se definió, desde su inicio, como un conjunto de principios y normas de orientación de una práctica, o sea, comenzó por donde las otras áreas terminaron: no se constituyó por una conquista progresiva de autonomía a través de investigaciones y reflexiones que condujeran a la identificación y delimitación de su especificidad. La consecuencia es que la Didáctica no ha sido más que una disciplina prescriptiva, normativa, que se fundamenta en modelos teóricos preestablecidos, no constituidos a partir de la investigación y el análisis de la práctica a la cual pretende describir, no es una técnica fruto de una ciencia. Y Becker (1985, p.1) concluye que «la Didáctica (en su producción intelectual y en su enseñanza) no ha sido otra cosa que un conjunto de normas, recursos y procedimientos que deben (¿deberían?) informar y orientar la actuación de los profesores». En este sentido, Steiman (2004) entiende que la disciplina ofrece una promesa de eficacia que será de tal magnitud a partir de los años 50 cuando se transforma en doctrina del establecimiento de principios reguladores, como método que garantiza el aprendizaje eficaz.

En cambio, para Camilloni (1995) no solamente es un área de conocimiento que reúne un conjunto de preocupaciones respecto de cuáles son los mejores caminos para el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que la considera una ciencia social que construye teorías de la enseñanza, de carácter explicativo y normativo, y contiene los valores considerados deseables en un momento histórico. La idea del sujeto concreto es la de un ser ubicado socio, espacial, cultural e históricamente con capacidad de reflexión suficiente para discernir sobre lo más adecuado a utilizar en las

situaciones en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje que se le presenten. La autora se refiere a un profesional y no a un reproductor de técnicas de enseñanza. También deja en claro que su preocupación está en pensar acerca del estado del arte de la disciplina donde destaca su carácter científico y la búsqueda de identidad, contrariamente a lo que pasaba en otros tiempos. Piensa (Camilloni, 1996) que estamos asistiendo a una coyuntura donde las fronteras entre las diferentes disciplinas tienden a confundirse y desaparecer. Tendencia que se encuentra motivada tanto por el desarrollo de los diferentes conocimientos disciplinares, lo cual nos brinda más información y conocimiento respecto de los fenómenos que rodean a la enseñanza y al aprendizaje, como por la complejidad del sujeto contemporáneo.

Gimeno Sacristán (2012) tiene una visión un poco más escéptica respecto de las certezas y bondades atribuidas a la Didáctica, por lo tanto, propone asumir una postura mesurada, prudente, abierta y flexible. Por ello, sugiere que las prácticas de enseñanza sean guiadas por principios o ideas fuerza, recordando que tanto la enseñanza como el aprendizaje no pueden pautarse de manera tan tajante ni tan estricta, ya que hay un espacio de incertidumbre respecto de cómo aprende el sujeto concreto.

2.2 Didáctica general y didácticas específicas

A modo de una aproximación a los tópicos principales que me interesan trabajar desde la Didáctica en las prácticas de enseñanza del derecho en la educación terciaria, debo comenzar por una división entre la Didáctica general y las específicas.

Desde un punto de vista histórico, Tenti Fanfani (2009) considera que esta distinción podemos comprenderla como el proceso de racionalización desarrollado por Weber; proceso que consiste en la burocratización de la vida social, cuya complejidad permite la fragmentación y, por lo tanto, la constitución de nuevas disciplinas. De esta manera, la especialidad de la Didáctica puede dividirse en Didáctica de las Matemáticas, Didáctica de la Literatura y así sucesivamente, de acuerdo al grado de desarrollo que logren en las organizaciones que se encuentren.

Desde un punto de vista analítico, esta discriminación es importante a los efectos de no confundir sus contenidos y alcances para los diferentes niveles de enseñanza, ya que uno de los principales riesgos que controlé que no ocurriera fue que se aplicara

mecánicamente determinados conceptos, muy apropiados para otros niveles pero no para el terciario.

Souto (2014) dice que la Didáctica general engloba áreas como las teorías de la enseñanza, las prácticas pedagógicas y las situaciones de enseñanza. Es decir, su objetivo es la enseñanza que puede ser analizada de varias formas: «como proceso que vincula categorías, a saber: objetivos, contenidos, actividades, estrategias, técnicas, procedimientos, recursos, evaluación; como un sistema en el cual esos componentes se interrelacionan, como los espacios sociales donde tienen lugar las prácticas y las situaciones de enseñanza». (p. 13)

Camilloni (1995) afirma que las investigaciones en la enseñanza superior contribuyen a la elaboración de nuevas herramientas conceptuales y metodológicas. A su vez, existe una retroalimentación entre las didácticas de los distintos niveles. La vinculación entre la Didáctica especial y la Didáctica general debe ser de un mutuo flujo; en este sentido, comenta:

El movimiento es, pues, doble. De la didáctica general a las didácticas especiales, y de éstas a la didáctica general. Un caso claro de esta fecundación mutua es la teoría del Currículum, tal como hoy se presenta en la Didáctica. Las didácticas especiales de las disciplinas, de los diferentes niveles educativos, de los tipos de sujeto del aprendizaje, no desconocen, ni podrían ignorar, el proceso de desarrollo teórico que sobre la cuestión del Currículum se ha producido en este siglo. Pero, al mismo tiempo, es evidente que la teoría general del Currículum no podría avanzar sin los aportes de las didácticas especiales, que teorizan sobre componentes del Currículum, los alcances de cada nivel y los sujetos que aprenden. (p. 3)

2.3 Didáctica y desafíos ante el nuevo contexto sociocultural, epistemológico y psicoeducativo

La Didáctica comienza a ser considerada, en el ámbito universitario, como una disciplina que, en el marco de un nuevo paradigma en la concepción de derechos en relación a la enseñanza universitaria, contribuiría a uno de los objetivos actuales de las políticas educativas que es llegar a más estudiantes con una educación de calidad. Al respecto, la educación superior es un derecho humano como lo dice la declaración de 2008 de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe-CRES (IESALC, 2008). Por lo tanto, le genera al Estado la responsabilidad de



asegurar su cumplimiento. Mientras que mejorar la calidad de la enseñanza es una manera de garantizar el derecho de los estudiantes a una enseñanza terciaria de calidad. Pozo y Monereo (Pozo y Pérez, 2009) agregan que hay un cambio en la enseñanza universitaria impulsado por tres factores: socio-cultural, epistemológico y psicológico. El socio-cultural se refiere a que vivimos en una sociedad de la información y del conocimiento. Por lo tanto, no estamos carentes sino que «desbordados» de información, por lo que parece estratégico y crucial contar con las herramientas necesarias para dilucidar la información importante de la que no lo es. Por otra parte, al estar inmersos en una sociedad del conocimiento, es necesario formar universitarios prestos a «aprender a aprender». Los cambios tecnológicos actuales no solo han cambiado las formas de difusión del conocimiento, sino las formas de enseñar y aprender. En el aspecto epistemológico se considera necesario formar profesionales estratégicos que aprendan competencias y que tengan la suficiente autonomía para poder aplicar lo aprendido a nuevas situaciones y así generar nuevos conocimientos, propios de las labores de investigación. En lo psico-educativo, se propone un tipo de aprendizaje constructivo, con base en conocimientos estratégicos, sorteando los aprendizajes meramente repetitivos y difícilmente recordables.

Los cambios vertiginosos que se han producido en los últimos tiempos han sido muy importantes tanto en el ámbito psicopedagógico (nueva concepción del trabajo, del papel de la universidad en una escolarización democrática, de la participación y extensión de nuevas tendencias científicas, de los nuevos conceptos sobre el aprendizaje, de la aparición de las competencias, etc.), como en el social (la escolarización generalizada, el acceso cultural masivo, el apogeo de nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el cambio y la crisis institucional de instancias históricas de socialización, la crisis de legitimación de la modernidad, etc.), además del aprendizaje a lo largo de toda la vida (lifelong learning). (Imbernón, 2012, p. 85)

2.6 Conceptos didácticos fundamentales

Prácticas de enseñanza

Se refiere a la actividad que desarrolla el docente (llámese profesor, tutor o maestro) en el aula con la finalidad de cumplir con sus objetivos didácticos. «La intencionalidad está en la base de las acciones del docente y se vincula con la idea de posibilitar el



acceso de los alumnos a un cuerpo de saberes considerados relevantes en el marco de un proyecto educativo.» (Giddens, 1995, citado en Anijovich et al., 2009, p 63)

Cuando hablo de las prácticas de enseñanza me refiero a la naturaleza práctica de los problemas educativos. Práctico no es solamente lo instrumental, concreto u operativo. La actividad de enseñanza provoca en el docente la necesidad de una constante formulación de juicios sobre cómo aplicar mejor sus ideas, principios y valores educativos generales en cada clase particular; lo cual le confiere un carácter irrepetible, complejo y multiforme, que inhabilita la posibilidad de aplicar un principio que garantice de antemano la solución a los problemas que frecuentemente se presentan en la educación (Schwab, 1973; Fenstermacher y Richardson, 1988; Brubacher, Case y Reagen, 2000, citados en Cols, 2011, p. 21).

Esta tesis, si bien reconoce la complejidad de la práctica de enseñanza, no va a hacer el seguimiento de su proceso de transformación, sino que va a procurar encontrar evidencia empírica a los efectos de elaborar constructos teóricos que surjan de la observación, proceso que tiene lugar en dos instituciones con identidad propia, pero que se ubican en el mismo contexto histórico y social.

La enseñanza está íntimamente ligada a los saberes. El docente se encarga de desempeñar el rol de mediador entre los estudiantes y determinados saberes. Para ello, cuenta con un importante acervo de conocimientos provenientes del campo pedagógico, curricular, didáctico y de las disciplinas que enseña (Tardif, 2004, citado en Cols, 2011).

Por su parte, Demarchi (2006) remarca la territorialidad de las prácticas de enseñanza señalando que están situadas en un espacio con características definidas, pluridimensional, multirreferencial, abierto y, en consecuencia, altamente complejo. A su vez, las prácticas se desarrollan en un tiempo determinado con dinámicas que están ligadas a la incertidumbre, a la ambigüedad, a las urgencias. Producto de la territorialidad y temporalidad, las prácticas están vinculadas a principios prácticos de percepción, de acción, que se adquieren en ellas. Son generadoras de *habitus*, entendido como:

[...] sistemas de *disposiciones* duraderas y transponibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, en tanto que principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para conseguirlos, objetivamente

'reguladas' y 'regulares' sin ser para nada el producto de la obediencia a reglas, y siendo todo esto, objetivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un jefe de orquesta. (Bourdieu, 1992, p. 91)

Estrategias metodológicas y metodologías de la enseñanza

Las estrategias metodológicas utilizadas por el docente no serán una sumatoria de conocimientos particulares, sino una reconstrucción reflexiva (teórica y práctica) teniendo como meta el aprendizaje de sus estudiantes (Edelstein y Coria, 1995, citado en Litwin, 1984). Reconocer las especificidades tanto de un campo de conocimiento como el recorte disciplinar implica una construcción metodológica. Dicha actitud supone que el docente asume la elaboración de la propuesta de enseñanza. «Deviene así fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de su apropiación por los sujetos, las situaciones y contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan.» (Edelstein y Coria, citado en Litwin, 1984, p. 66) Esto significa, para los docentes, una reconstrucción de las relaciones entre los contenidos desde la problemática del aprendizaje.

Las estrategias metodológicas por excelencia son aquellas que proponen que el estudiante genere la construcción de conocimiento. Para ello, es necesario que el docente promueva un proceso reflexivo y de construcción que incluya el mismo desafío que el que le planteará al alumno. Recién entonces podrá proponerle al estudiante el conflicto cognitivo y la superación de contradicciones (Litwin, 1984).

El panorama en una y otra institución estudiada es diferente. En el IPA hay una preparación formal para ser docente —vale aclarar que para el nivel secundario—, mientras que en la FDER, no necesariamente.⁸

Jackson (2002) nos advierte lo siguiente:

El principal problema de estas teorías post hoc radica en su circularidad. Partimos de la observación de que algunos docentes parecen estar desempeñándose muy bien, sin tener capacitación, y explicamos esa «anomalía» atribuyéndoles ciertas facultades o dones especiales. ¿Cómo sabemos que los tienen? Porque observamos que hacen las

⁸ Como veremos más adelante, el curso que ofrece la FDER para aquellos que estén interesados en cursar una formación docente no es condición para ocupar los cargos docentes en la Facultad. Generalmente, se considera el hecho de haber tomado cursos al momento de valorar los méritos cuando un postulante se presenta a los llamados para ocupar un cargo.

cosas bien pese a su falta de formación. Podemos evitar esta eficiencia lógica si somos lo bastante cuidadosos, pero eso requiere una verificación independiente de las hipótesis explicativas, precaución que rara vez toman quienes, como Dewey, plantean sus puntos de vista no como hipótesis, sino como hechos establecidos. (p. 27)

Respecto a la metodología de la enseñanza, comenzaré con una concepción de metodología recogido por Litwin (1997), citando a Díaz Barriga, utilizada para caracterizar a la didáctica desde un enfoque instrumental:

[...] el sueño anhelado de la didáctica es encontrar el modelo desde el cual el docente resuelva todo problema de enseñanza, descuidando el debate que se pueda hacer en relación con los alumnos, el docente, los problemas que se derivan de la especificidad de lo que se va a enseñar (la estructura de la disciplina). La obsesión por el orden impide reconocer una creatividad metodológica, desde lo que no se puede prescribir. (p. 60)

Por lo tanto, método y didáctica son dos conceptos que desde sus inicios están muy emparentados, por lo que es difícil su separación conceptual, más allá de que los planteos de las actuales corrientes didácticas intenten clarificar esa naturalización de la didáctica clásica.

Litwin (1997) reflexiona a partir de esta concepción instrumental de las cuestiones metodológicas y dice que se despojó a la metodología de los aspectos reflexivos y analíticos de la realidad educativa sobre la cual quería trabajar, para acotarla a una mecánica utilización de secuencia de pasos técnicos. Desde este punto de vista, la Didáctica estaría más asociada a una mera técnica:

[...] separó el análisis de las estrategias metodológicas del estudio del método y, por lo tanto, lo vació de todas las significaciones, tanto en relación con el contenido como con los fines que estaban explicitados en los primeros estudios acerca del método. Esto no significa que medios, materiales o modos solo puedan ser analizados como instrumentos, sino que así fueron tratados en el pensamiento instrumentalista, porque se los enajenó del análisis de la enseñanza. (p. 61)

En resumen, a la visión tecnicista que no integra al sujeto del aprendizaje al contexto y tampoco reconoce el proceso de aprendizaje ni su perfil de egreso en función de los objetivos educativos, se le opone a otra que refiere a la estrategia de enseñanza, haciendo hincapié en la diversidad de caminos válidos para el aprendizaje. Se incorpora, al mismo tiempo, la idea de que se enseña un conocimiento abierto a permanentes reconstrucciones, de que los procesos de producción (metodología

investigativa) y las formas implícitas de pensar, actuar y valorar son mecanismos igualmente válidos para aprender. El docente concebido como profesional (Bertoni, 2000) deberá reflexionar para luego decidir acerca de cuál es el mejor recorte disciplinar y metodológico para alcanzar los objetivos planteados. Los especialistas (didactas) proporcionan el marco teórico y los profesores buscan con creatividad las mejores estrategias para el logro de los objetivos, esta vez, fuertemente centrados en la calidad de los aprendizajes (Bertoni, 2000). En este sentido, otros autores, como por ejemplo Álvarez (2001), hablan de decisiones metodológicas, las cuales deben ser consecuencia de una reflexión acerca de los recursos metodológicos más adecuados para un fin particular. Inclusive, agrega un factor de contingencia donde la metodología a emplear se encuentra ligada a una situación de enseñanza y aprendizaje particular.

A estas variables ligadas al objeto de conocimiento y su producción, se agregan otras relacionadas con el sujeto que aprende y con el contexto de la enseñanza, como lo es el número de estudiantes del grupo, el nivel de conocimiento de la disciplina que tengan los alumnos, el espacio físico del aula, el grado de integración social del grupo-clase, la disponibilidad o no de recursos didácticos y del tiempo pedagógico (Bertoni, 2000).

Los objetivos de las actividades educativas también condicionarán los métodos a elegir. No es lo mismo evaluar para conocer los conocimientos previos que para saber si los estudiantes van siguiendo una clase o para saber si los estudiantes adquirieron los conocimientos para pasar de año (Álvarez, 2001).

Por lo tanto, no podemos hablar de un único método válido centrado en los contenidos que sabe el docente, sino que se trata de plantear un panorama abierto de estrategias con base en un conjunto de objetivos interconectados, donde se involucre a los estudiantes como sujetos partícipes de la actividad educativa (Bertoni, 2000).

Para finalizar, hay otro actor interviniente que es el propio docente. Al respecto, Álvarez (2001) dice que el profesor, además de evaluar cuál es el mejor recurso metodológico a utilizar, deberá también considerar la probabilidad de llevarlo a cabo, sus convicciones, sus creencias, sus actitudes y sus intereses, para que pueda existir un equilibrio entre el mejor método y el que más se adecua al resto de las circunstancias que están interviniendo en el fenómeno de la enseñanza. Es interesante observar cuando se utilizan ciertos recursos didácticos, como por ejemplo el Power Point, más como una necesidad de demostrar un cierto grado de *aggiornamento* que como un recurso útil para reflexionar sobre el tema que se va a enseñar. El docente se limita a leerlo —como si el estudiante no pudiera hacerlo por sí

mismo— con lo cual se desaprovecha la herramienta tecnológica como verdadero recurso didáctico. El uso abusivo del recurso hace que se pierda el efecto previsto, el factor sorpresa, y pasa a ser rutinario.

Por su parte, Sacristán (2012) se refiere al método como una forma personal de interrogar e interactuar con cierta información; entonces deberá dirigir, corregir u orientar ese proceso personal y particular. En este sentido, podemos pensar que la forma de aprender condiciona la forma de enseñar del docente. Los métodos para enseñar tienen también grados de calidad, según estimulen los métodos de aprendizaje y los procesos correspondientes en los sujetos, de acuerdo con su capacidad para implicar a quienes tienen que aprender.

La enseñanza tiene que provocar actividades apropiadas para estimular los mejores y ricos procesos de aprendizaje y obtener los consiguientes resultados. Estos son la muestra de los procesos internos que tienen lugar en el individuo y es la información más inmediata que tenemos de lo que ocurre en su interior (Sacristán, 2010). Obviamente, los métodos de enseñanza condicionan los aprendizajes, pero esa dependencia es más débil cuando la referimos a la que existe entre esos métodos didácticos y los procesos internos de aprendizaje. En síntesis, para este autor, los logros de los métodos de enseñanza estarían dados por su eficacia para desencadenar métodos de aprendizaje profundo.

La exposición y la clase magistral

La exposición entendida como técnica o estrategia, según la corriente didáctica, está muy ligada a la clase magistral y tiene que ver con el papel preponderante del saber docente en la relación pedagógica. Su versión tradicional se encuentra asociada a una interacción verbalista, directiva, disciplinar, conceptual y abstracta; mientras que las limitaciones asociadas a dicha visión tradicional son el *abandono pedagógico*, desde lo metodológico y afectivo, su potencialidad comunicativa, evaluativa, motivadora, inductora de autonomía, demostradora de *respeto didáctico*, de atención individual, etcétera (Herrán, 2009).

Pozo y Monereo (Pozo y Pérez, 2009) definen lo que entiendo sería el tipo puro de exposición oral: «las formas de enseñanza que predominan en nuestras aulas parecen estar aún guiadas por una práctica basada en la transmisión monológica y unidireccional del conocimiento, que los alumnos tienden a copiar y repetir de una forma relativamente ciega». (p. 12)

En relación a los cuestionamientos más severos a esta metodología, se pueden observar algunos reduccionismos y falsedades respecto a la exposición docente. No obstante ello, no se puede descartar con simpleza la exposición docente *per se*, es necesario complejizar su análisis.

A la luz de lo presentado, Herrán (2009) propone algunas reflexiones en torno al método expositivo:

a) Las mejores exposiciones suelen coincidir con los mejores ponentes, no con excepcionales acciones. Una clase magistral, si es verdaderamente *magistral*, es un lujo, y según con qué finalidad educativa, un método y una técnica idónea. Pero es preciso que incluya una serie de características: motivadora, amena, respetuosa, vinculada a las actividades siguientes y de una extensión e intensidad ajustada a la curva media de concentración de los alumnos. b) La *clase magistral* que es acorde con las edades e intereses de los alumnos de referencia puede ser una técnica generadora de intensa actividad intelectual, altamente formativa. Si bien puede entenderse que favorece a priori el *aprendizaje significativo por recepción* (P. D. Ausubel, 1968), creemos que una buena exposición o sistema expositivo puede ser también una fuente de intenso aprendizaje por descubrimiento, ya que puede traducirse en apertura, sugerencia, reflexión creativa, crítica, elaboración alternativa, etc. Además, puede ser impactante y muy transformadora, inmediatamente o a medio o largo plazo, siempre que se asuma como punto de partida, y no como desembocadura. A todo ello ayudará que el docente sea culto, empático, que se exprese con riqueza verbal adecuada, que relacione conocimientos y ámbitos y facetas del conocimiento, que *educe la razón*, que induzca a la duda fértil, que respete al alumno desde su metodología, y que la enriquezca con alguna técnica didáctica interactiva o favorecedora del trabajo autónomo. La exposición, como decimos, no tiene por qué ser una técnica diferenciada hasta la dualidad. Puede asociar una comprensión significativa y contribuir a elaboraciones cognoscitivas creativas (alternativas, flexibles, inquiridoras, críticas...). c) La exposición docente no ha de ser un acto unívoco de quien expone a los participantes. La exposición docente puede estar orientada a la sistematización y apertura del conocimiento, a la crítica, el cuestionamiento, la provocación, la interrogación, la aclaración, la comunicación y participación de los alumnos. De hecho, aunque la referencia pueda ser su formato tradicional, no suele tener lugar de forma pura: puede incorporar pautas motivadoras, combinarse o formar parte de otras técnicas anejas interactivas que gravitarán en torno al discurso docente o se orientarán a una posterior interacción, a aprendizaje grupal y autónomo e incluso *transdisciplinar*. Además, las técnicas interactivas y de descubrimiento, así como las técnicas de trabajo individual o autónomo, pueden incluir secuencias de exposición docente como componente explicativo y evaluativo mayores o

menores. d) Por último, es erróneo identificar la exposición como una actuación privativa del docente. (p. 251)

Una de las prácticas de más larga trayectoria dentro de la enseñanza, fundamentalmente en el nivel superior, es la denominada clase magistral. Metodología que aún no ha perdido vigencia y que hace mención a la clase que se desarrolla a cargo de un docente especialista en el contenido a abordar; se corresponde con la metodología de la enseñanza tradicional. En el presente, se analiza su valor y no se la ha descartado; en algunos casos su importancia es capital, como, por ejemplo, en clases con grupos muy numerosos. Es una forma pragmática de acercar el conocimiento, sobre todo, el de especialistas. Requieren para generar aprendizaje de una buena organización en cuanto a la estructura secuencial del contenido y un uso de los recursos didácticos asociados, así como de elementos que mantengan el interés y la concentración del estudiante (Stöcker, 1985).

Interrogación didáctica y la clase participativa

La importancia de las preguntas como estrategia para favorecer los aprendizajes ha sido señalada por varios autores. Bain (2007), por ejemplo, sostiene que las preguntas son «cruciales» para construir conocimiento. «En los artículos sobre aprendizaje y en el razonamiento de los mejores profesores, las preguntas desempeñan un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales.» (p. 42) Las personas aprenden mejor cuando tienen un objetivo o un interés, afirma Bain (2007): si no les interesa, no intentarán reconciliar, explicar, modificar o integrar el conocimiento nuevo con el antiguo, no intentarán generar preguntas que modifiquen sus estructuras de conocimiento.

En el contexto del salón de clase, Coscia (2013) señala que las preguntas son clasificadas según diferentes criterios. La clasificación de Sanders (citado en Coscia, 2013), por ejemplo, se basa en el nivel cognitivo al que apelan las preguntas de acuerdo a la taxonomía de las operaciones cognitivas de Bloom (1956) y consta de siete categorías: preguntas memorísticas, preguntas de traducción o traslación, preguntas de interpretación, preguntas de aplicación, preguntas de análisis, preguntas de síntesis o creación, y preguntas de evaluación o capacidad crítica.

Por su parte, Anijovich y Mora (2010) reconocen cuatro categorías de preguntas de acuerdo con el nivel de pensamiento que intentan estimular: preguntas sencillas



que requieren información precisa y, generalmente, obtienen respuestas cortas y no generan un intercambio profundo ni favorecen la construcción de conocimiento; preguntas de comprensión donde hay un procesamiento de la información y es necesario que el estudiante piense, clasifique, compare y relacione datos; preguntas de orden cognitivo superior que apelan a la interpretación, a la evaluación crítica, a la integración de conocimientos, a la proposición de hipótesis, etc.; y preguntas metacognitivas donde los docentes se proponen ayudar a los estudiantes a través de la resolución de problemas cuya dificultad es progresiva, el docente acompañará al estudiante para que resuelva las nuevas dificultades en la medida que se las vaya planteando. Anijovich y Mora (2010) también afirman que de acuerdo al proceso cognitivo que pretenden desencadenar, las preguntas pueden clasificarse con base en la libertad y variedad de respuestas. Este criterio permite distinguir dos categorías (Burbules, citado en Anijovich y Mora, 2010, p. 39): preguntas de aplicación del pensamiento convergente, de respuesta única; y preguntas de aplicación del pensamiento divergente, donde las respuestas son múltiples y variadas.

Respecto a la participación y a la interrogación didáctica como promotora de la participación, me parece pertinente recordar las siguientes palabras de Litwin (1997):

Sin embargo, los estudios en el campo dan cuenta de que la reiteración de las propuestas genera la pérdida del interés basado solamente en la novedad, repitiéndose, entonces, la pregunta '¿Para qué estudiamos esto?'. No se trata de espaciar las propuestas para que continúen siendo novedosas, sino de recuperar el sentido pedagógico de cada una de ellas. (p. 63)

El diseño estratégico desarrollado por Bain (2007) apunta a reflexionar sobre una serie de tópicos que estimulen el involucramiento, la iniciativa, el aprendizaje autónomo y la participación activa de los estudiantes:

¿Cómo puedo alentar a mis estudiantes a formular buenas preguntas y hacerse cargo de su propia educación? ¿Puedo dejar que los estudiantes hablen sobre sus intereses diversos y, según esas conversaciones, estimular en ellos un sentido cada vez más amplio de la curiosidad que me ayude a construir una comunidad de aprendices que tengan intereses comunes? ¿Cómo puedo ayudarlos a ver la conexión entre sus preguntas y los asuntos que ya he elegido tratar en el curso? ¿Puedo, por ejemplo, ligar las cuestiones de la clase con asuntos más generales que ya intriquen a los estudiantes? (p. 69)



Por su parte, la clase participativa se refiere a la clase que promueve la participación activa de todos sus integrantes, la que rompe con la unidireccionalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Hay que rescatar la intencionalidad subyacente de democratizar el conocimiento y lograr un mayor involucramiento de los estudiantes en la construcción compartida de saber (concepción constructivista del aprendizaje).

2.4 Matriculación en la Facultad de Derecho y en el IPA

Al momento de enfrentar la investigación sobre este tema, debemos considerar que se trata de campos⁹ profesionales distintos, donde no es posible soslayar un par de aspectos: se trata de instituciones con cometidos distintos y que tienen una relación de cantidad de alumnos, por clase y profesor, muy diferente entre ellas. Esto es importante tenerlo en cuenta al momento de analizar las prácticas de enseñanza en ambas casas de estudio, así como otras características que son propias de cada campo.

Masificación en la Facultad de Derecho

En la Universidad se destacan enfáticamente tres pilares: docencia, investigación y extensión. Así lo explicita su Ley Orgánica:

Art. 2: FINES DE LA UNIVERSIDAD. La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Udelar, 1958)¹⁰

⁹ Bourdieu, 1990.

¹⁰ Ley 12549, recuperado de <<https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/2011/3196/leyorganicaudelar.pdf>>

El portal web de la FDer también lo expone: «La apertura social de la Universidad consiste en su constante preocupación por realizar y difundir sus estudios sobre los problemas de la sociedad uruguaya, ampliando sus vínculos

El problema de la masificación en la FDer ya fue reconocido en investigaciones anteriores. La masificación en la universidad se analiza como un problema derivado del modelo de enseñanza superior, caracterizada por ingresos masivos y universales que ponen en cuestión el número de recursos, tanto humanos como materiales, para atender a una enseñanza de calidad, así como para satisfacer la demanda de profesionales (Martínez y Sarlo, 2001).

En la Universidad en general y en la FDer en particular, la situación planteada durante décadas, caracterizada por un alto número de ingresos y baja cantidad de egresos, no tuvo fuertes cuestionamientos internos, ya que se la visualizaba como un *filtro* natural, el cual se hacía más evidente en los primeros años de la carrera. Este proceso, en las carreras universitarias, se vive de una manera más cruda que en los institutos de formación docente, más contenedores de los procesos de aprendizaje (Steiman, 2004).

Por la vía de los hechos, el plan de estudios de la formación profesional y la aprobación o reprobación por parte de los docentes se transformaba en una *carrera con obstáculos* que *decantaba* o *seleccionaba* a aquellos estudiantes más *aptos* para seguir adelante. En este sentido, Camilloni (1995) afirma que en la educación superior impera el mito del filtro social; entonces, quien ingresa en ella corre el riesgo del posible fracaso ya que va a existir un docente con el compromiso social de seleccionar a los mejores de cada una de las generaciones. En términos durkheimianos, tal sería el rol social esperable que le compete a la universidad, cuyo cumplimiento aseguraría la certidumbre depositada en las instituciones y, en consecuencia, los vínculos de la solidaridad social.

Por lo tanto, aquellos que siguen adelante son los estudiantes que están mejor pertrechados de capital cultural familiar (Bourdieu, 2001), además del sustento económico. Hoy en día, ese análisis ha comenzado a no ser suficiente para explicar los magros resultados en la desafiliación estudiantil de la educación terciaria. Al respecto, parecen sobresalir dos posiciones, una que considera a la educación universitaria como elitista, y otra que, en cambio, se propone maximizar los esfuerzos para llegar a más estudiantes manteniendo una educación de calidad. Estos debates transcurren tanto en instancias formales (desde las reuniones de coordinación hasta la

con diversas organizaciones sociales (sindicatos, asociaciones profesionales y de productores, cooperativas, etc.), labor que comprende actividades de investigación, extensión y asistencia».

<http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/108>, consultado el 12 de abril de 2014.



realización de jornadas, seminarios, talleres, etc.) como informales,¹¹ con docentes más o menos comprometidos con ella, donde se constata la tensión entre esas dos posturas y pone en evidencia un pleno proceso fermental de discusión y de toma de decisiones fundamentales para las vidas institucionales. Justamente, esta investigación tiene sentido en la medida en que reconoce la necesidad de continuar ese debate, ampliarlo y profundizarlo, a los efectos de generar las condiciones académicas para una serie de cambios en las instituciones estudiadas donde se involucre a la tríada compuesta por el saber, la enseñanza y el aprendizaje.

1. Estudiantes de grado por año de censos estudiantiles según servicios estudiantiles*

	1960	1968	1974	1988	1999	2007	2012
Facultad de Derecho	4.415	4.940	7.308	13.791	14.380	14.296	14.065
Total en la Universidad	15.320	18.610 ¹	26.220	61.428	68.420	102.582	109.563

(1) El censo de 1968 no incluye cuarenta estudiantes matriculados en las carreras de Superior Técnica y Computación.
 • Vale aclarar que el censo recoge información de todas las carreras que se cursan en dicha casa de estudios, a saber: Doctor en Derecho, Escribano Público, Licenciado en Relaciones Internacionales, Traductor Público, Licenciado en Relaciones Laborales y Técnico en Relaciones Laborales.
 Fuente: elaboración propia con base en información de Estadísticas básicas 2014 de la Universidad de la República <<http://planeamiento.udelar.edu.uy/files/2016/01/web-Estad%C3%ADsticas-b%C3%A1sicas-2014.pdf>>

Como podemos observar, el salto en crecimiento más alto en cuanto a la cantidad de estudiantes en la FDer se produjo en el período que va de 1960 a 1988, donde pasa de 4.415 a 13.791: el estudiantado se triplica. A partir de 1988, las cifras se han mantenido más o menos estables (en 2012 eran 14.065 estudiantes). A su vez, respecto al volumen de estudiantes de toda la Universidad, el salto exponencial más significativo se da entre los años 1999 y 2007, donde pasa de 68.420 a 102.582 alumnos.

En el contexto de las tendencias expansivas universales de las matrículas de la educación superior, los datos cuantitativos que presenta la Universidad de la República permiten verificar que su proceso de masificación se inicia en la década 1960-1970 [...] para lograr su máximo nivel en 1985, consecuentemente con el cambio de la política de ingresos limitados (1980-1983) a la enseñanza superior que aplicó el gobierno dictatorial del período 1973-1985. El tránsito de una política de ingresos irrestrictos desde 1985

¹¹ Generalmente entre aquellos docentes interesados en estas cuestiones donde se pone en juego lo didáctico y las prácticas de enseñanza.

aceleró el incremento masivo de la matrícula universitaria permitiendo el ingreso definitivo de la UDELAR al modelo de «enseñanza de masas» de formaciones profesionales o de «relevancia social de la educación superior», en contraposición a los de «elites» o de eficiencia y eficacia social. (Martínez y Sarlo, 2001, p. 31)

Matriculación en el IPA

El Consejo de Formación en Educación tiene una larga trayectoria didáctico-pedagógica que es imprescindible incluir en este trabajo para destacar los complementos y los aportes que fortalecen a esta institución. En este sentido, es relevante el momento en el que se encuentra la formación docente en tránsito a conformarse en una nueva institución universitaria. Esta nueva institucionalidad deberá desarrollar y promover, junto a la docencia, áreas tales como la investigación y la extensión. Por lo que se convertirán en los nuevos desafíos.

En este marco es que considero pertinente hacer mención al actual plan de estudios (2008) del Consejo de Formación en Educación, el cual se encuentra en revisión ante la nueva institucionalidad que se avecina.

El docente de formación docente es un profesional de la enseñanza y el docente universitario, por lo general, es un profesional en el ejercicio liberal de la profesión. ¿En qué medida esta formación previa de los profesores incide en las prácticas de enseñanza? ¿Es posible visualizar y caracterizar estas incidencias? Los resultados de esta investigación pretenden contribuir a la mejora de la calidad de la educación terciaria a través de cambios en las prácticas de enseñanza del derecho que tengan más en cuenta al nuevo sujeto de aprendizaje y a las circunstancias particulares de su actual contexto socio-cultural.

2. Estudiantes de profesorado

	2000	2002	2004	2006	2008	2010	2012
Matriculados *	8.571	11.263	14.594	15.277	15.280	13.979	14.440
Total de matriculados **	13.166	16.610	20.968	21.175	22.108	20.191	22.331

* Profesorado de IPA y Centro Regional de Profesores.

** Formación docente en su totalidad: profesorados (IPA y Centro Regional de Profesores), magisterio, Maestro técnico y Educador social.

Fuente: <http://educacion.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/anuario_2013.pdf> p. 137

Respecto al volumen de estudiantes de profesorado en general —IPA, Instituto de Formación Docente (IFD) y Centro Regional de Profesores (CeRP)—, podemos observar un crecimiento entre los años 2000 y 2006; luego, el número de matriculados se mantiene. Posiblemente la explicación sea que, en períodos de crisis económica (que en nuestro país coincidió con esos años), la búsqueda de un trabajo estatal, percibido como *seguro*, sea mayor; las carreras docentes estarían brindando esa posibilidad. Luego, en períodos de recuperación económica, el estímulo para ingresar y continuar la carrera disminuye.

En relación al volumen de estudiantes de profesorado de Derecho, en 2012, entre IPA, IFD y CeRP sumaban 983 alumnos, mientras que en 2013 llegaron a 1.097 estudiantes.¹² Según el censo de estudiantes de formación docente de 2014, en el IPA había 3.973 estudiantes.

Análisis comparado de la matriculación en ambas instituciones

De los datos presentados se observa que, para el año 2012, hay un número similar de estudiantes entre los que concurren a la FDer (14.065) y los de formación docente (IPA, IFD, CeRP y Magisterio) que son 14.440. Ahora bien, si uno observa la cantidad de estudiantes de Derecho que hacen el profesorado, la diferencia es significativa según los registros de las clases observadas.

La sociedad ha ido cambiando y con ella la Universidad. Cambio que no fue fácil, sino complejo y lento; en el pasado existía una minoría que ejercía el monopolio y gestión del saber para el usufructo de esa minoría homogénea (Imbernón, 2012).

La irrupción de una masa estudiantil crecientemente heterogénea, tanto desde el punto de vista social como cultural, en una institución históricamente identificada con la formación de las élites políticas y sociales, y con una clara identidad investigativo-académica desde fines del XIX, va a ir imponiendo paulatinamente en la escena los 'problemas de la enseñanza' en el nivel. (Collazo, 2006, pp. 6-7)

Esta masificación y heterogeneidad estudiantil va a ir tensionando ciertas tradiciones académicas (concepción de enseñanza y de aprendizaje, prácticas de

¹² <<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/González,%20González%20y%20Macari.pdf>>

enseñanza, estrategias de enseñanza, etc.). Imbernón (2012) cuestiona fuertemente los modelos tradicionales de enseñanza, por lo que propone no seguirlos como ejemplos a imitar. Más grave es el problema si queremos aplicar dichos modelos ante una configuración de un nuevo tipo de alumnado, consecuencia de otros sistemas educativos que nada tienen que ver con los que inspiraron los modelos de enseñanza tradicional. Propone una formación diferente para un alumnado distinto, donde el aprendizaje se encuentre centrado en el alumno y no en el docente. Por lo tanto, habrá que cambiar ciertas lógicas de enseñanza que se traducen en dinámicas de aula centradas en la clase magistral, los Power Point y los apuntes.

Similar preocupación manifiesta Steiman (2004) al considerar que hay que repensar las condiciones y situaciones del aprendizaje del alumnado para atreverse a imaginar nuevos planteamientos que no sean el de la clase magistral o el de la realización de algún ejercicio.

En síntesis, la cantidad de docentes en relación a la cantidad de alumnos en las instituciones estudiadas es distinta. La FDer tiene una cantidad sensiblemente superior de alumnos por clase comparada con el IPA. Este dato es relevante a la hora de plantear qué estrategias didácticas se desarrollan en cada una de las situaciones. La cantidad de estudiantes por docente en el IPA, por ejemplo, permite un contacto más cercano entre profesor y alumno; inclusive, le permite al docente conocer elementos del contexto del estudiante que puedan estar incidiendo en su rendimiento académico.

Con respecto a la formación docente de los profesores de Derecho seleccionados para visitar sus clases en el marco de esta investigación, se caracterizan por ser egresados de dicha casa de estudios, desempeñarse profesionalmente en el nivel secundario de la educación, y, en muchos casos, ser estudiantes o egresados de la FDer, y, aunque en pocos casos, son docentes en ambas instituciones.

2.5 Cambios y permanencias

Los procesos de cambios ocurridos en los últimos años tienen un contexto internacional que, de alguna manera, propicia, inspira o propone una serie de nudos sobre los que repensar las maneras tradicionales de la educación universitaria también por estas latitudes. A partir de la llamada reforma Bolonia, con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), para autores como Pozo y Monereo (Pozo y Pérez, 2009), surge la oportunidad única de reflexionar acerca de los procesos de

enseñanza y aprendizaje en la universidad con el objetivo de mejorar su función social, formar profesionales capaces de gestionar conocimientos complejos y generar nuevas formas de conocimiento. A su vez, desde las disciplinas y demás ramas del saber, propone nuevos contenidos así como estrategias, apelando fundamentalmente a la concepción constructivista del aprendizaje, para alcanzar procesos de enseñanza y aprendizaje más eficaces. Se avecinan cambios impulsados por tres factores: socioculturales, epistemológicos y psico-educativos que son necesarios para comprender la nueva cultura del aprendizaje universitario.

Al momento de analizar las prácticas de enseñanza en el IPA y en la FDer es importante hacer la siguiente aclaración: en ambas instituciones se viven momentos de apertura y de revisión de determinadas pautas tradicionales, tanto las estrategias a desarrollar en clase y la incorporación de tecnología así como los propios perfiles de egreso.¹³ Por ello, es aconsejable tener en cuenta la observación que hace Bautista (2012) acerca de las tradiciones institucionales y cómo repercuten en las prácticas de enseñanza:

El conocimiento adquirido por el profesor universitario como profesional, como todo conocimiento, es construido. Es un conocimiento generado por políticas y prácticas que han puesto en marcha muchas personas y grupos concretos para responder a situaciones, conformando ciertos lenguajes propios que contienen esquemas comprensivos. Y es que los procesos de cambio conllevan relaciones entre grupos, que son relaciones de poder, a veces de imposición (de claustros, equipos directivos, comisiones técnicas, alumnado, administración universitaria, sindicatos, etc.) y que provocan conflicto de intereses a diferentes niveles (prácticos, locales, políticos, académicos y científicos). (p. 20)

En la FDer se vive un clima de expectativa ante los cambios que se avecinan; desde hace tiempo está instalada la idea de cambio que involucra la estructura académica, los planes de estudio así como las prácticas de enseñanza.¹⁴

Por su parte, el IPA también atraviesa un tiempo de apertura por varios motivos. En primer lugar, por la esencia misma de la formación docente, donde hay un componente central que es la Didáctica, habituada a observar y a revisar sus prácticas

¹³ En el IFD, el plan 2008 ya recogía este proceso de cambio, mientras que en la FDer se viene discutiendo y se planea ponerlo en funcionamiento a partir de 2017.

¹⁴ Al momento de realizar la investigación aún no se sabe concretamente cuáles van a ser esos cambios, sin embargo, al momento de redactar la tesis han ocurrido novedades como la aprobación de un nuevo plan de estudios. El consejo de la Facultad de Derecho es centro de profundos debates en torno a ello.

de enseñanza. Respecto a esto, en el plan de 2008¹⁵ se explicita que, en el curso de Didáctica I, desde el punto de vista metodológico, se trabaja en los siguientes espacios:

- a) Espacio teórico: Consistirá en proporcionar al estudiante un marco conceptual de cada uno de los temas y desde cada una de las corrientes didácticas. Se sugiere reivindicar la importancia de la lectura previa y el registro de la misma en fichero de lectura obligatorio. Fichero que deberá contener una síntesis de lo leído previo a cada clase. b) Espacio práctico: Se realizarán ejercicios de aplicación que permitan valorar la importancia de la teoría para el análisis de la práctica educativa. c) Espacio metacognitivo: Finalizados algunos temas se propondrá especialmente la realización de un ejercicio metacognitivo que permita al estudiante pensar su propio proceso en relación a la temática abordada al tiempo que le permita ir creciendo en relación a sus responsabilidades sociales y profesionales. d) Espacio vinculante a una Institución Educativa: Dedicado a pensar y reflexionar sobre una experiencia concreta. (p. 13)

En segundo lugar, por los magros resultados que presenta la educación secundaria, con niveles de desafiliación educativa muy altos,¹⁶ lo que obligaría a un replanteo permanente de las prácticas de enseñanza durante el período de formación del profesorado, ya sea a nivel de grado como de posgrado.

Las nuevas demandas de formación para la sociedad del conocimiento

Castells (2000) sostiene que los cambios tecnológicos no solo han cambiado las maneras en que se produce, difunde e intercambia el conocimiento, sino que conforman y determinan la naturaleza de los saberes socialmente válidos, así como las instituciones sociales que los gestionan. Mientras que para Pozo y Monereo (Pozo y Pérez, 2009), los cambios tecnológicos aplicados a la educación han repercutido en la cantidad de información, pero no en el acceso al conocimiento propiamente dicho. Estos autores consideran que si bien esto ha cambiado las formas de acceder, distribuir y usar la información, tanto en la vida cotidiana como en la académica y profesional, ha alterado poco las formas de enseñar y aprender; el Power Point y el

¹⁵ <<http://www.dfpd.edu.uy/cerp/cerps/salto/archivos/plan2008/sociologia.pdf> >

¹⁶ Según datos del Ministerio de Desarrollo Social (Mides) correspondiente al año 2012, solo el 27,8 % de los jóvenes que tienen entre 18 y 20 años culminan segundo ciclo de Educación Media.
<http://www.mides.gub.uy/innovaportal/file/23506/1/reporte_social_2013.pdf>

cañón de proyección, muchas veces, son utilizados para brindar más información, pero no para transformar esa información en conocimiento.

Toda tecnología supone una cierta metáfora de las concepciones epistemológicas del ser humano en cada período histórico. En estos momentos la más clara expresión de cómo pensamos lo que pensamos son los ordenadores conectados en redes que pueden procesar en paralelo todo tipo de códigos y que permiten la comunicación a nivel planetario. Internet se convierte de este modo en la metáfora metacognitiva dominante actual. (Pozo y Pérez, 2009, p. 14)

La metáfora del mapa como recurso válido de acercamiento al conocimiento

Pozo y Monereo (Pozo y Pérez, 2009) consideran que la idea positivista de que la función del conocimiento es buscar la verdad y que esta se encuentra cuando se construye un modelo teórico que permita reflejarla con precisión ha sido cuestionada incluso desde las ciencias denominadas *exactas*. Desde estas disciplinas se argumenta que los postulados científicos solo son ciertos dentro de un marco teórico asumido, por lo que concluyen que las teorías no reflejan la realidad, sino que la construyen y la moldean. Estos autores, para explicar el conocimiento, recurren a una metáfora usada Jorge Luis Borges al comparar el conocimiento con un mapa. En este sentido, el conocimiento es un mapa cuya utilidad está dada para movernos por el territorio de la realidad, pero no puede ser una copia fiel de la realidad. Por lo tanto, nunca será verdadero en ese sentido. «Los conocimientos, como los mapas, no pretenden ser verdaderos, sino eficaces o no para movernos por un territorio, por lo tanto, dependerá del territorio que queramos recorrer para escoger el mapa más conveniente a dicha finalidad.» (Pozo y Pérez, 2009, p. 21)

El objetivo de la enseñanza universitaria no sería enseñar *todo* lo concerniente a una disciplina, sino enseñar las competencias necesarias para transitar en nuevos territorios o problemas, sabiendo elegir el mejor mapa para lograr los objetivos trazados, o incluso otros desafíos. El estudiante deberá adquirir las habilidades que le permitan navegar, dialogar, comparar y reconstruir mapas. Por lo tanto, no se trata de elegir entre enseñar conocimientos (mapas) o formar en competencias (navegar), sino de entender que la adquisición de conocimientos no es un fin en sí mismo sino un medio imprescindible para que los alumnos naveguen mejor (Pozo y Pérez, 2009).



Se hace necesario ponderar la reflexividad, fiabilidad y el carácter constructivo del conocimiento universitario. Oponer a los saberes cerrados (encapsulados de las materias con fecha de vencimiento) una gestión del conocimiento por parte de los alumnos donde se vinculen los saberes entre sí y se relativicen y contextualicen las aportaciones. Usar el saber regido con criterios fiables para contrastar y justificar esos saberes compartidos (Pozo y Pérez, 2009).

Aprendizaje constructivo y las nuevas formas de enseñar y aprender

Pozo y Monereo (Pozo y Pérez, 2009) proponen un aprendizaje constructivo a partir de una utilización estratégica del conocimiento, contraponiéndolo a su tradicional utilización técnica y repetitiva. Consideran que un aprendizaje es mejor cuando es más duradero y transferible a nuevos contextos y situaciones, en detrimento de un conocimiento *al pie de la letra*, sin una comprensión real, lo que lo vuelve fácilmente olvidable. Para ello, un profesional estratégico será más eficaz que uno técnico: podrá afrontar nuevas demandas a las que aplicará lo aprendido, porque mientras que el cambio tecnológico aludido provoca que las técnicas (secuencia de acciones concretas en pos de un objetivo) cambien rápidamente, las formas de pensar, concebir e interpretar, así como las estrategias de conocimiento, son mucho más estables.

Pozo y Monereo (Pozo y Pérez, 2009) presentan el siguiente cuadro con las diferencias entre el aprendizaje repetitivo y el aprendizaje por comprensión:

3. Diferencias entre aprendizaje repetitivo y por comprensión

	Aprendizaje repetitivo	Aprendizaje por comprensión
Objetivo	Hacer una copia exacta o literal de los elementos que componen la información y su orden.	Relacionar los elementos entre sí en una estructura conceptual o de significado, que implica reorganizar esos elementos.
Resultado	Aprendizaje de información verbal: hechos o datos.	Aprendizaje de conceptos y principios.
Proceso de aprendizaje	Práctica repetitiva, junto a una retroalimentación y un esfuerzo.	Relacionar la nueva información con los conocimientos previos y buscar relaciones con otros conocimientos o contextos.
Evaluación	Su adquisición es todo o nada. Fácil de objetivar y fiable, solo requiere plantear de nuevo la tarea de aprendizaje.	Adquisición gradual, con niveles cualitativos diferentes, más difícil de objetivar y con menor fiabilidad.

Eficacia	Limitada, según los criterios de aprendizaje, ya que es poco duradero y transferible.	Mayor según los criterios de aprendizaje, por ser más duradero y transferible a nuevas tareas o contextos.
----------	---	--

Fuente: Pozo y Pérez, 2009, p. 35.

2.7 Formación docente

Campos profesionales

Si bien el centro de la investigación está vinculado a ciertas prácticas de enseñanza desarrolladas en el aula, es necesario señalar también que estas se dan en dos instituciones distintas, con actores y reglas diferentes.

En este sentido, es muy útil el concepto de campo científico de Bourdieu (1990), definido por él como un espacio de juego históricamente constituido con agentes, instituciones, intereses y leyes de funcionamiento propio, y a pesar de las diferencias que puedan presentarse, campos tan diferentes como el de la filosofía, la política o la religión, por ejemplo, tienen un conjunto de leyes generales. Ahora bien ¿cuáles son las leyes de funcionamiento invariante? En primer lugar, sostiene que cada campo tiene intereses propios y específicos, y para que un campo funcione es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada del *habitus* que implica el conocimiento y el reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, esto es, de lo que está en juego. En segundo lugar, Bourdieu indica que cada campo tiene un capital cultural acumulado cuya apropiación permite ingresar en él y, por lo tanto, ser parte del juego. Finalmente, la estructura de un campo es un estado de la relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha, o de la distribución del capital específico que ha sido acumulado durante las luchas anteriores y orienta las estructuras ulteriores.

Más adelante, Cols (2011) se refiere a la cultura profesional en un sentido profundamente sociológico, muy emparentado con el concepto de campo profesional de Bourdieu:

La cultura profesional constituye un conjunto de significados sancionados, formas de pensar y hacer legitimadas, que preceden y atraviesan al sujeto individual, al tiempo que le ofrecen diferentes puntos de identificación y anclaje. Ofrece un marco para el pensamiento y la acción de los sujetos, para interpretar las propuestas de innovación, las demandas curriculares y las situaciones cotidianas a las que se enfrentan. (p. 82)

Profesión docente

Weber (2002) considera que la burocracia consiste en un proceso de racionalización de las prácticas y de la vida social en todos sus niveles e instituciones. La racionalidad es entendida como cálculo entre medios y fines. La Universidad y la formación docente no escapan a estas lógicas pragmáticas.

Tenti Fanfani (2007) cita a Lang (2006) y dice que hay dos tipos puros de racionalización profesional: el modelo tecnológico y el modelo orgánico. El primero, privilegia la racionalidad instrumental (medio-fin), la optimización de los recursos, la eficiencia en su uso y la estandarización de objetivos y de procedimientos, medición de resultados, etc.; el segundo, apunta a la puesta en práctica de lógicas indefinidas e interactivas, confiando en una especie de improvisación normalizada. Desde este último punto de vista, no se trata de imponer una racionalidad instrumental, sino de realizar una actividad con fuertes componentes culturales, ético-morales y políticos.

Respecto a la burocracia, Tenti Fanfani (2009), reflexiona y plantea lo siguiente:

El funcionario especialista que demanda la burocracia es pues producto de un sistema educativo, en la medida en que las organizaciones modernas exigen credenciales educativas o 'exámenes' y 'concursos' que certifiquen el saber del candidato agente. Esto, sin excluir lo que Weber denomina el 'saber del servicio', es decir, las habilidades logradas a través de la experiencia del trabajo. Por lo tanto, es el aparato educativo quien legítimamente puede acreditar la posesión de las habilidades requeridas mediante la expedición del diploma o título pertinente. (p.51)

Tenti Fanfani (2009) define a la profesión como un lugar de encuentro entre un determinado conjunto de agentes y un sistema de puestos. Cuando los puestos son estructurados e institucionalizados tienden a imponerse a los agentes, osea, a moldearlos de acuerdo a las necesidades institucionales. En cambio, cuando los puestos son nuevos, por lo general, pueden recibir diversas interpretaciones de sus ocupantes. Y expresa que para que exista una profesión se deben de reunir las siguientes tres características: conocimiento acreditado mediante títulos, autonomía en el desempeño y reconocimiento social.

El autor (2007) dice que en Francia como en muchos estados latinoamericanos el sistema educativo se organizó como una burocracia, donde al mismo tiempo el docente era un apóstol y un funcionario, alguien quien tenía una serie de roles específicos que estaban dentro de un marco legal y que estaban sometidos a la supervisión jerárquica. Por otra parte y en este mismo contexto tradicional, la docencia

se consideraba una *cuasi profesión*; para ello cita a Dubet (2007): «los docentes trabajan en grandes organizaciones, están sometidos a un control jerárquico, no eligen a sus 'clientes', su carrera depende inexorablemente de sus performances» (p. 343); cosa que no ocurre en las llamadas profesiones liberales.

Trayectoria biográfica (sentido común al didactismo)

Cada uno de los docentes llega a las aulas con un cúmulo de conocimientos, deseos y aspiraciones que ponen en juego en el momento de enfrentarse a un grupo. Camilloni (1995) denomina *didáctica del sentido común* a ese conjunto de ideas que el docente trae consigo a partir de determinados principios y experiencias personales, sobre una base de representaciones sociales.

En la didáctica del sentido común, usual en la educación superior, hallamos, entre otras, algunas ideas. La enseñanza en el nivel superior no es una acción problemática en sí misma. Es un hacer que se realiza sin obstáculos internos para el docente, más allá de los riesgos que, por características personales de este, podrían surgir de la situación de exposición que es propia del acto de enseñar. Las decisiones que hay que adoptar cuando se enseña no son, por lo tanto, materia de preocupación, en la medida en que la atención está centrada en demostrar lo que sabe. Y en este sentido, el docente sería un transmisor de conocimiento, no hay muchas opciones; a lo más, podrían hallarse problemas cuantitativos relativos a contenidos, tiempos y ejercitación. No existen, en consecuencia, alternativas metodológicas sustantivas que contemplen los procesos de aprendizaje ni las nuevas tecnologías de información utilizadas por los estudiantes, entre las que es imprescindible elegir (Camilloni, 1995).

En muchas ocasiones, el compromiso metodológico en el nivel superior no se considera porque no se comprende su papel definitorio en los contenidos ni el papel fundamental del sujeto en el aprendizaje. A esto se le puede llamar *ilusión de a-didactismo*, dado que se niega el carácter problemático de la enseñanza, que es el objeto de estudio de la Didáctica. Asociada a esta idea está la del alumno que es definitivo: por un lado, es joven, pero se le exige capacidad ilimitada de aprendizaje (puede aprender todo, es decir, puede registrar todo, puede procesar todo, retener todo); y por otro, es maduro, ya que debe demostrar el producto de su aprendizaje como individuo adulto e independiente, capaz de pensar o actuar con autonomía. E, incluso, se le exige que aprenda de la misma forma que aprendió el docente (Camilloni, 1995).



Finalmente, el propio profesor guarda una relación particular y personal con el saber. Se trata de una relación compleja que presenta distintas facetas. No se refiere solamente al conocimiento del contenido que posee el docente acerca de su materia, sino que lleva la marca personal del proceso que dio lugar a su construcción y de los significados culturalmente construidos en torno a ese saber y a quienes lo producen y lo portan. (Cols, 2011, p. 76)

En cuanto a la incidencia de la tecnología en la trayectoria biográfica del docente, Litwin (2010) dice que el desafío del sistema educativo es romper con una serie de ritos a través de su uso eficiente en las prácticas cotidianas, con el objetivo de recuperar una enseñanza solidaria.

La apelación a la experiencia personal del docente, de tipo biográfico, es una constante en la concepción de la enseñanza, la cual influye, inclusive, en la elección de las herramientas a ser utilizadas en las clases. Aquí entran en juego sus experiencias como estudiante y otras de su vida personal, ya sea laboral o no, como estudiante o como docente.

Tanto si el medio tecnológico es utilizado para despertar, incrementar o sostener el interés por su utilización en el aula o con el propósito de resolver problemas de aprendizaje, en ambos casos, se le asigna un papel positivo, casi mítico en algunos casos, pues otorga una cierta aura de modernidad. También es importante remarcar que su incorporación a las prácticas universitarias responde a resoluciones personales inspiradas en la concepción docente en relación a la construcción de conocimiento (Litwin 1984).

«El desarrollo actual de la tecnología [...] generó un nuevo estilo de pensamiento signado por la respuesta rápida, el ensayo y error como estrategia cognitiva, el accionar individual y la carrera de obstáculos como estrategia de resolución de problemas.» (Litwin, 2010, p. 4)

3. Capítulo metodológico

¿Qué es lo que pretendo indagar o encontrar? En este estudio intento dar cuenta de lo que pasa en las aulas efectivamente y que no se puede explicar solamente a través de las declaraciones institucionales de las casas de estudio analizadas.

Para ello, debo aclarar algunos aspectos tales como qué pretendo observar en las clases, a quiénes voy a observar y cómo lo voy a hacer. Uno de los obstáculos con los que me encontré fue la existencia de cierto recelo al momento de hablar de la investigación de las prácticas de enseñanza llevadas a cabo en el aula.

En el diseño metodológico, tomé una serie de decisiones respecto a cuáles materias o asignaturas comparar, procurando estar atento a las incidencias que pudieran estar afectando la investigación de las prácticas de enseñanza, y por ende, los datos.

3.1 Metodología utilizada para lograr los objetivos propuestos

En el ámbito metodológico adopté un enfoque cualitativo desde una modalidad etnográfica a través de la utilización, básicamente, de técnicas de observación y de entrevistas semiestructuradas a los efectos de complementar la información de lo observado. En la medida en que el interés de la investigación está puesto en lo que efectivamente el docente realiza en sus clases y no tanto en lo que declara que hace, es que la técnica que elegí para relevar la información es la observación no participante. Utilizo el término *clase* (concretamente, cuando digo *observar la clase*) para referirme al tiempo curricular que el docente destina a trabajar didácticamente una unidad temática o contenido de enseñanza específico. El *salón de clase* hace referencia al lugar físico de encuentro de los docentes con los estudiantes. Por lo tanto, la *clase* hace mención al proceso de didactización que se desarrolla en él. Divido analíticamente la clase en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre, ya que son las divisiones clásicas de la Didáctica. No obstante ello, cuando me surgieron dudas o consideré necesario ciertas aclaraciones acerca de las notas de campo, propuse

entrevistas para complementar la información observada en clase. Esta última técnica requiere de un guión que contemple los aspectos centrales de los objetivos específicos de la investigación. De acuerdo a Valles (1997), el entrevistador debe cumplir con tres grandes momentos: el logro del *rapport*, el desarrollo pleno del guión, y, por último, el agradecimiento y disposición de la desgrabación del diálogo establecido.

La población objetivo fueron los docentes de dos instituciones, la FDer y el IPA, en el transcurso del año 2014. La muestra de la investigación fue teórica o intencional y se elaboró a partir de cuatro criterios que detallo en el próximo apartado.

Fue necesario decidir cuáles de todas las asignaturas de la malla curricular del plan 2008 del IPA consideraría en la categoría de comparables con las de la FDer. Quedaron afuera aquellas que solo se ofrecen en el IPA: las materias denominadas *del tronco común* como Pedagogía I y II, Sociología de la Educación y otras. Estas son las comunes a todos los profesados, cualquiera sea su especialidad. También quedaron afuera aquellas materias que se enseñan en ambas instituciones, pero su contenido no era relevante para los programas de Derecho ni de Educación Social y Cívica de Secundaria.

Para realizar la selección, analicé cada uno de los programas de las instituciones y escogí, básicamente, aquellas asignaturas que tenían similar contenido y carga horaria. Por lo tanto, el campo de materias comparables se conforma con Derecho Público, Derecho Privado, Derecho Laboral y Derecho Internacional. Recurrí a los programas de las asignaturas de los docentes de Derecho en la educación media y de UTU como indicadores indirectos de dónde ponen énfasis los docentes que enseñan en el IPA.¹⁷

3.2 Definición de la muestra

Al momento de definir la muestra, es decir, confeccionar la lista de posibles candidatos a integrarla, investigué sobre la existencia de evaluaciones estudiantiles en ambas instituciones y encontré que en la FDer sí las hay, mientras que en el IPA recién se estaban por empezar a implementar. Por dicha razón y con el objetivo de lograr la mayor simetría posible, es que opté por solicitar a las propias comunidades docentes

¹⁷ De lo que resulta que la materia Derecho Internacional tiene muy poca consideración en los programas, por lo que decidí excluirla.

que elaboracen dicha lista. De esta manera obtuve los nombres de los docentes que serían los casos reputados.¹⁸

En el caso de la Udelar, me dirigí a los directores de los institutos de la FDer involucrados¹⁹ a través de una carta de presentación donde daba a conocer el tema de la investigación y mi interés en que esos colectivos presentaran una lista de docentes que cumplieran con una serie de requisitos que les suministré. Estos se reunieron con el resto de los integrantes de los institutos y elaboraron su lista que posteriormente me fue suministrada. En el caso del IPA, me dirigí a su coordinadora de la Sala de Derecho. A ambas instituciones les proporcioné los mismos cuatro criterios para escoger a los participantes: prácticas de enseñanza reputadas, experiencia profesional, buen *feedback* con los estudiantes y reconocimiento de sus pares. De los nombres propuestos seleccioné seis respetando el orden de prioridad por el que fueron elegidos. Ya con esta lista elaboré un muestreo teórico a partir de la selección de docentes con grados bajos y con grados altos. En relación a la FDer, asumí como grados bajos los 1 y 2, mientras que al grado 3 lo consideré dentro de los altos, ya que, de acuerdo a la normativa vigente, a partir de ese grado el docente ya puede ser responsable de grupo. Con respecto al IPA, la escala de grados docentes va del 1 al 7: grados bajos son los 1, 2 y 3 y grados altos los 4, 5, 6 y 7. Se debe tener en cuenta que hay un solo docente por clase.

3.3 Aclaraciones sobre la observación no participante

Debo advertir al lector que mi mirada sobre el acontecer áulico estuvo atenta a una serie de aspectos que son los que se circunscriben a determinadas prácticas de enseñanza del docente en el aula.²⁰ Para ello, fue necesario precisar claramente qué era lo que pretendía observar en el aula, ya que, de no hacerlo, corría el riesgo de enfrentarme a una sobreabundancia de datos cuyo análisis sería engorroso. Es por ello que recurrí a experiencias similares donde se aconseja una planificación clara y precisa de lo que se quiere obtener. «En situaciones complejas como las áulicas, este

¹⁸ «Casos reputados: en este caso la selección se realiza a través de una valoración y reconocimiento social compartido sobre determinadas características de las unidades de análisis relevantes para el problema de investigación.» (Sagastizabal y Perlo, 2006)

¹⁹ Ver Anexo V

²⁰ Me refiero a las actividades de enseñanza que se llevan a cabo en el espacio físico del salón de clase o cualquier ámbito que habilite los procesos de enseñanza y aprendizaje.

foco es necesario porque el registro exhaustivo de todo lo que acontece, en la pretensión de no hacer una observación fragmentaria, puede concluir en una excesiva cantidad de datos difícilmente interpretables.» (Anijovich et al., 2009, p. 65) En esta dirección, Burgess, citado por Marradi (2007), entiende que «toda observación es focalizada, y que el foco de esta puede cubrir distintos tipos de espacios, eventos, actividades, conductas, actores, manifestaciones de sentimientos, objetos, momentos, etc.» (p. 201)

El registro fue el producto de la atención y captación de ciertos momentos de la práctica educativa que puedan ubicarse en las diferentes categorías teóricas establecidas en el marco teórico. Los resultados fueron registros textuales (reanalizados en las escuchas posteriores) y registros de las impresiones que tuve en el momento de la clase.

Por lo tanto, la observación estuvo enfocada en las estrategias, en el uso de la interrogación y en las dinámicas de trabajo implementadas por los docentes en sus clases; es decir, mi interés estuvo en cómo trabaja, de qué forma realiza la exposición y promueve la participación de los estudiantes. Lo registré todo con apoyo de grabaciones con el objetivo de crear una serie de categorías teóricas, al estilo *tipos ideales* de Weber.

Esta investigación no tiene como objetivo emitir juicios de valor, es decir, dictaminar si lo que hace el docente *está bien* o *está mal*, ni tampoco me interesa evaluar si el docente explicó *bien* o *mal* tal o cual concepto. No consideré pertinente juzgar este tipo de saber, así como tampoco elegir de acuerdo a mi gusto personal a los docentes participantes de la muestra teórica. Esta elección debía, en primera instancia, surgir de la propia comunidad académica para luego sí seleccionar de allí a los participantes que cumplieran con los criterios anteriormente definidos por mí.

3.4 Tipos ideales

La propuesta de Weber (2002) con respecto de los tipos ideales es que su construcción no necesariamente implica una reducción o simplificación, sino que, por el contrario, el tipo ideal busca construir esa complejidad en la medida en que posee un referente teórico con el cual compararse y analizar hasta qué punto se aproxima o no a alguna de las categorías.

A los efectos de advertir al lector sobre el potencial atribuible o esperable de ese concepto utilizado en la presente tesis, Velasco (2001, p. 294) dice: «Sin embargo, el uso del tipo ideal²¹ weberiano se ha asociado generalmente con técnicas historiográficas, de observación directa y entrevistas en profundidad». Para Aguilar (citado en Velasco, 2001), el tipo ideal weberiano se caracteriza por:

Un concepto extremo y a la vez un instrumento metodológico, relativamente vacío si lo comparamos con la riqueza de una realidad sociohistórica. El tipo ideal sintetiza la univocidad teórica de la acción. Sus contenidos lógicos pueden ser ordenados como componentes de una rigurosa acción racional. A través de esa univocidad podemos construir el sentido de la acción. Extraño a la realidad, que posibilita que la distancia existente entre la construcción ideal y el desarrollo real facilita el conocimiento de los motivos reales de la acción. (p. 561)

Finalmente, para Weber, vale aclarar lo siguiente (citado en Donato, 2007):

[...] los tipos ideales no son hipótesis en sí mismos, pero pueden tener una función heurística y ayudar a construir hipótesis. No son conceptos de clase, sino conceptos límite formados por síntesis («ZusammenschluÅ» o «abstrahierende Zusammenfassung» son los términos que utiliza) de varios y difusos eventos individuales concretos «más o menos presentes y ocasionalmente ausentes», que son organizados, de acuerdo con ciertos puntos de vista, para formar un constructo conceptual unificado («in sich einheitlichen Gedankenbilde» (Weber 1904, p. 191)). (2. Naturaleza y función de los tipos ideales weberianos, párr. 4)

Sobre la confiabilidad

Un tipo ideal se construye a partir de lo que es probablemente correcto y eso se logra en la medida en que se lo haya hecho correctamente desde el punto de vista metodológico. Es decir, debe estar bien fundamentado en la observación y en la comparación del mayor número de casos posibles y en el establecimiento de reglas de experiencia (Velasco, 2001).

²¹ «A diferencia de otros procedimientos metodológicos, las tipologías no aparecen en los manuales sobre metodología o método de los de las ciencias sociales, no obstante su utilidad como vía de construcción teórica desde principios del siglo XX, así como su amplio uso posterior en la investigación empírica. La causa de esta omisión parece radicar en que la elaboración de tipos no es un método que se pueda ubicar en el momento de la construcción o recolección de evidencias. El método tipológico atañe primordialmente a las tareas de organización e interpretación de evidencias, así como a la elaboración teórica.» (Velasco, 2001, p. 290)

El poder de generalización del tipo ideal debe contemplar dos niveles de análisis (Velasco, 2001): el nivel del significado, cuando una conducta se interpreta subjetivamente de acuerdo a los modos habituales de pensar y sentir de las partes en un momento determinado y en un lugar determinado; y el nivel causal, cuando una sucesión de hechos se interpreta de acuerdo a las generalizaciones establecidas y ocurren de la misma manera a partir de la experiencia.

Acerca de la validez lógica (o formal) y empírica de los tipos ideales

Weber (citado en Velasco, 2001) reconoce que los tipos ideales deben afrontar dos tipos de problemas en su construcción teórica: los problemas de validez lógica o racional, y los de validez empírica. Para atender los problemas de validez formal propone que el investigador produzca términos científicos, unívocos, lógicamente no contradictorios y precisamente determinados; mientras que para evitar los problemas de validez empírica deberá relevar evidencia empírica de todas las dimensiones del problema.

Este autor también reconoce otros problemas acerca de la validez: el requisito científico de causalidad, a través de una relación ideal; la comprensión del sentido subjetivo, a través de la historia del fenómeno;²² y las construcciones conceptuales son típico ideales no solo externa sino también internamente.

Limitaciones de las tipologías

Respecto a los cuidados que debe tener el investigador al momento del análisis y de las conclusiones que pueda llegar a obtener con la utilización de estas categorías teóricas, Velasco nos advierte del riesgo reduccionista o simplificador de los tipos. No se puede perder de vista que los tipos son abstracciones, es decir, son construcciones conceptuales, cualquiera sea su nivel. En consecuencia, por más empírico que sea el tipo nunca expresará la realidad en términos exactos (Velasco, 2001).

En este sentido, considero que la utilización de tipos ideales es una herramienta útil a los efectos de hacer visible, para comprender la complejidad de determinados

²² «Aquí están las reglas de experiencia, que no se refieren al número de casos donde se repite lo que se plantea como hipótesis, sino si a través de la experiencia histórica del fenómeno se encuentran esas regularidades o si otros fenómenos similares en otras épocas siguieron cursos de acción parecidos.» (Velasco 2001, p. 304)

procesos de enseñanza del Derecho en el aula. Como vimos, los tipos ideales que se presentan en esta tesis no son categorías que puedan reducir la complejidad del fenómeno estudiado, sino que es una herramienta para el análisis de dichos procesos. Análisis que va un poco más allá de los contenidos documentales fundacionales de las instituciones estudiadas.

Las unidades de observación fueron las clases dictadas por los docentes, de las cuales rescaté segmentos a los que denominé *segmentos de clase*. Estos surgen en la medida en que sintetizan las características principales de una categoría. La conveniencia de utilizar este concepto se justifica porque puede describir con mayor fidelidad lo que acontece en el aula.

Prefiero hablar de *momentos de clase*, pues durante las dos horas de su extensión, si bien hay un énfasis en alguna de esas modalidades, reconozco la utilización de otras durante unos espacios limitados de tiempo. La categoría *tipo ideal* plantea el desafío de ubicar estas prácticas de enseñanza en alguno de los casilleros propuestos; en términos analíticos, facilita la comprensión del fenómeno, sin la pretensión de reducir la complejidad del abordaje del objeto. Precisamente, por ser tipos ideales, no quiere decir que los docentes ubicados en algunas de esas celdas deban coincidir exactamente y tal cual la conducta esperada para dicho tipo y no puedan escapar de ella.

Se usa a la observación en el terreno de la enseñanza, muchas veces, como una herramienta para la formación y el perfeccionamiento docente desde su origen. No solo es una herramienta para el aprendizaje, sino que forma parte del plan de estudios. Por ejemplo, Postic y De Ketele (1992, citados en Anijovich et al., 2009) opinan lo siguiente:

[...] la mayor parte de los programas de formación del profesorado han previsto períodos de observación. Muchos espacios curriculares, en estos programas, se denominan *observación y práctica docente*. La observación en la formación de docentes puede entenderse no solo como una estrategia de enseñanza, sino también como un espacio curricular propiamente dicho. (p. 61)

En este sentido, el Plan Nacional de Formación Docente de 2008 incluye en la currícula la asignatura Observación y análisis de las instituciones educativas.²³

No obstante, el sentido de la observación, su valor y su contribución han cambiado en función de la respuesta que en cada momento se ha dado a la interrogante *¿para qué se observa?* En este sentido, «Puede observarse para constatar teorías, para describir situaciones, para identificar conductas, para reflexionar sobre las situaciones de enseñanza. Cada uno de estos sentidos direcciona el modo de observar y el uso que, a posterior, se haga de lo observado» (Anijovich et al., 2009, p. 60).

A este respecto, la mirada de esa observación está destinada a poder identificar aspectos positivos y negativos o fortalezas y debilidades de un docente, de los alumnos, de una clase, de una institución, de los vínculos, de cómo circula el saber, etc. Su objetivo es poder señalar lo que se considera *deber ser* repensado, corregido o reconocido. En cambio, el tipo de observación que realicé en el presente trabajo apunta a dar cuenta del estado del arte respecto de algunos conceptos y herramientas utilizadas en el salón de clases, en los que centré la investigación, recogí datos y los interpreté. Tiene la finalidad de comprender los fenómenos del aula, por lo tanto, no es prescriptiva.

3.5 Sobre el registro de la información en la observación no participante

«En primer lugar hay que tener en cuenta que toda observación es focalizada, y que el foco de ésta puede cubrir distintos tipos de espacios, eventos, actividades, conductas, actores, manifestaciones de sentimientos, objetos, momentos, etcétera.» (Burgess, citado en Marrand et al., 2007, p. 201) La forma más común de distinción informacional escrito involucra a las notas observacionales, teóricas y metodológicas (Schatzman y Strauss, citado en Marrand et al., 2007), también llamadas sustantivas, analíticas y metodológicas (Burgess, citado en Marrand et al., 2007). Las primeras se refieren al registro descriptivo de lo observado: quién, cuándo, cómo, qué, dónde, etc.

²³ Clases que son dirigidas por un docente con alta formación pedagógica y con la colaboración de talleristas que complementan el análisis desde lo psicológico, lo sociológico y lo jurídico.

En ellas es importante rescatar el lenguaje nativo —en esta investigación, el lenguaje nativo es el lenguaje propio de las profesiones que estudio—, es decir, la terminología usada por los actores espontáneamente en las situaciones observadas, y hacer un esfuerzo explícito por mantener limitadas al máximo posible las interpretaciones del investigador a partir de lo observado. Pero dado que toda observación conlleva un ejercicio analítico más o menos consciente, se recomienda también realizar notas teóricas o analíticas. Estas se refieren a los intentos preliminares del observador por dar sentido a las observaciones de campo: se trata de conjeturas, inferencias, etc., en las que, obviamente, se introduce el lenguaje experto de la disciplina. Las notas metodológicas, finalmente, pueden pensarse como apuntes descriptivos acerca del investigador y del proceso de la investigación (Schatzman y Strauss, citado en Marrant et al., 2007): «¿qué decisiones se tomaron en el campo?, ¿con qué fines?, ¿con qué consecuencias?» (pp. 201-202).

Otro de los argumentos para pensar en la observación como una herramienta válida para abordar mi objeto de estudio es que permite dilucidar con claridad el lugar donde opera efectivamente aquello que me interesa investigar.²⁴ Las entrevistas a los docentes fueron puntuales para aquellos casos en que tuve ciertas dudas acerca de la propuesta didáctica o consideré sustancioso profundizar en ellas debido a la rica experiencia docente. Por lo tanto, juzgué importante analizar las prácticas de enseñanza en el aula ya que me permitieron diferenciar, como lo dice Argyris y Schön (citado en Anijovich et al., 2007), dónde se encontraban las «teorías en uso» y las «teorías adoptadas».

Los autores plantean que las personas poseen mapas mentales con respecto a cómo actuar en situaciones particulares, lo cual determina la manera que ellos planean, aplican y revisan sus acciones. Dichos mapas regulan las acciones de las personas más que las teorías de las que dicen disponer explícitamente. Sugieren que los individuos cuentan con dos teorías de la acción que no se oponen, sino que se implican. La distinción que puede hacerse entre ambas es que unas están implícitas en lo que hacemos, y otras se ponen en juego al hablar de nuestras acciones a otros. (p. 48)

²⁴ Otra opción pudo haber sido que, en vez de observar las clases, hubiera entrevistado a los docentes para que me narraran lo que hacen en sus clases. Pero aquí me estaría planteando otro objeto de estudio diferente al que lo hago en esta investigación.

Por lo tanto, a partir de las observaciones, tomé apuntes textuales sobre lo dicho y otros aspectos comunicativos, mientras que las entrevistas fueron fundamentales para profundizar en las explicaciones que, progresivamente, fue arrojando la investigación.

El registro de las observaciones lo hice en la propia clase (*in vivo*) a los efectos de ganar fidelidad en la riqueza de ese momento único e irrepetible (por el conjunto de aspectos que están en juego en una clase, es difícil de recomponer o rescatar a través de una grabación). A su vez, solicité autorización para grabar el audio de las clases, con lo que pude obtener un registro preciso que me permitió prestar atención a eventos que quizás hubiera pasado por alto en el registro *in vivo*. En síntesis, trabajé con dos tipos de registros observacionales: uno, el relevado *in situ*, en el mismo momento en que se estaba produciendo; y otro, que surge de la escucha detenida de las grabaciones. Por ello, la escucha de las grabaciones cumplió un rol fundamental en el registro de incidentes críticos como notas de campo, en la medida en que la instancia *in vivo* me permitió tomar nota de factores ambientales y contextuales que desviaron mi atención y no me permitían realizar la totalidad de los registros. La posibilidad de escuchar las grabaciones posteriormente, en un clima distendido y ya sin la preocupación por atender *todo*, fue muy productivo para mejorar los registros obtenidos.

3.6 Contacto entre el docente y el investigador

La dimensión contacto docente-investigador se convirtió en una instancia importante de trabajo. En un principio, tuvo el propósito de cumplir con ciertas formalidades para la presentación de la temática de la investigación y de lo que iba a consistir mi trabajo en el salón de clase. Luego, este primer contacto cobró vuelo y se convirtió en un espacio donde los docentes brindaron información sobre sus clases y sus estudiantes; pude así recolectar registros relevantes (en todos los casos fue gracias a la predisposición de los docentes para contribuir con la investigación) que fui incorporando al análisis que desarrollé a lo largo de la investigación. Por lo tanto, pasó de ser una instancia planificada como meramente formal a transformarse en un espacio de recolección de información relevante acerca de cómo ellos concebían la enseñanza de su materia y sirvió también para aclarar algunas dudas acerca de los registros observados en clase. Esta instancia cumplió un papel destacado en la

investigación en la medida en que encontré docentes muy motivados para contar sus experiencias y reflexionar sobre sus prácticas, lo que contribuyó significativamente a la generación de mayor información para una comprensión más acabada de mi objeto de estudio.

3.7 Devoluciones

Las instancias de devoluciones cumplieron un doble propósito: por un lado, informaron de los detalles metodológicos de la investigación a los colectivos docentes, y, por otro lado, sometieron a la crítica los hallazgos de la investigación hasta el momento. Esta actividad fue enriquecedora en la medida en que me permitió recoger opiniones y reflexiones que retroalimentaron los resultados preliminares y, a su vez, plantearon nuevas interrogantes que dieron lugar a nuevas entrevistas.

Este proceso consistió en una serie de presentaciones de los hallazgos a solicitud de los propios docentes a los que fui a observar su clase. Estas instancias de intercambio de reflexiones sobre los tópicos de discusión planteados en el análisis fueron muy útiles, pues afianzaron las categorías logradas hasta ese momento. Las entrevistas me aportaron volumen y calidad de información que fue robusteciendo el proceso de análisis logrado en la tesis. La pertinencia de incluir entrevistas surgió de la necesidad de incluir la voz de los propios actores sobre lo que ellos entendieron que era prioritario en sus prácticas de enseñanza. Esta acción se enmarca en la concepción que Adler y Adler (citado en Marrand et al., 2007), quienes consideran que «el trabajo del observador debe reflejar autenticidad y verosimilitud, abonando de este modo la idea de que el trabajo no estándar no debe ser juzgado recurriendo a los términos científicos tradicionales sino a términos alternativos» (pp. 201-202).



4. Procesamiento de la información

4.1 Etapas de relevamiento y análisis de la información

La dinámica de trabajo desarrollada fue la siguiente: obtención de registros de observación, escucha de la grabación de las clases, generación de nuevos registros a partir de esa escucha, interpretación de registros y análisis, y regreso a campo con más información y con nuevos análisis.

Las referencias que utilizo en esta investigación son las siguientes: por ejemplo, *Oc1* como código de observación de clase; *Oc1FDer* como código de observación de clase 1 en la Facultad de Derecho; *Oc5IPA* como código de observación de clase 5 en el Instituto de Profesores Artigas. Los docentes entrevistados fueron identificados como *E1*, *E2*, *E3* y así sucesivamente.

Formación como docente en el IPA y en la Facultad de Derecho

La FDer desarrolla un curso para profesores que quieren una formación didáctica como docentes a través de la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP), unidad académica creada en 1988 destinada a los temas de enseñanza:

El nacimiento de la misma fue producto de la ampliación vertiginosa del personal docente de la Facultad, dedicado a la función de enseñanza, incremento muy importante en el lapso de 15 años (1970-1985). El aumento del personal requirió la organización de una estructura mínima que significara un apoyo a las actividades docentes, como referencia y asesoramiento en cuestiones educativas. También, el hecho de contar la Facultad de Derecho (único entre los servicios de la Universidad de la República) con una verdadera carrera de formación docente (de tres años de duración) para la obtención del reconocimiento como Profesor Adscripto (mérito relevante en los llamados a la provisión de cargos docentes) [...]. (Martínez y Sarlo, 2001, p. 131)

La duración del curso es semestral y está a cargo de un docente que imparte sus clases para los aspirantes a profesores adscriptos (esa es la denominación específica de quien inicia su carrera docente) de las diferentes disciplinas (Sociología, Economía

Política, Ciencia Política, etc.) y especialidades de Derecho (Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho Penal, etcétera).

A lo largo de la investigación, fui constatando que no es casual dicha denominación —Metodología de la enseñanza—, sino que revelaría la visión que desde la propia institución se tiene sobre los procesos de enseñanza. En síntesis, la concepción subyacente a este planteo es que los contenidos, las concepciones del Derecho y las técnicas son separables.

Y si vemos que es lo que ocurre en otros países, observamos que sucede algo parecido a lo que ocurre en la FDer. Sacristán (2012) observa:

Lo llamativo del momento es que las innovaciones metodológicas de la enseñanza universitaria no han transformado positivamente su organización, sino que se han conformado con la implementación de programas aislados, asumiendo que la competencia metodológica estuviera separada de las formas de pensar y hacer, es decir, como nueva capa que se añade a las ya adquiridas, sean hábitos, rutinas personales y expectativas estudiantiles. (p. 30)

Si lo comparamos con lo que sucede en el IPA, observamos que la concepción es otra; aunque debo aclarar que no hay formación específica para docentes que enseñan en el nivel terciario de la educación. Los docentes que enseñan en el IPA son, generalmente, aquellos que tienen una probada experiencia como profesores en el nivel secundario, cuentan con el título de Abogado o Escribano, o son estudiantes avanzados en alguna de dichas carreras. Lo que sí existe es que, a nivel de grado, las asignaturas que se dedican a la temática de la enseñanza y el aprendizaje son las didácticas en cursos anuales, teóricos y prácticos. Hay cuatro cursos de Didáctica: Introducción a la Didáctica, Didáctica I, Didáctica II y Didáctica III. Introducción a la Didáctica es un curso teórico, mientras que los restantes son cursos teóricos y prácticos. Los prácticos (de 2.^{do} a 4.^{to} año) tienen una carga horaria progresiva que culmina cuando el alumno se hace cargo del grupo durante todo el año. No hay ninguna materia denominada *Metodología de la enseñanza*, por lo que se podría concluir que no existe esa visión tecnicista de la enseñanza.

Quienes están a cargo de los cursos son los docentes de cada especialidad. Es decir, existen tantos cursos de Didáctica como especialidades hay en el IPA. Por lo tanto, hay una concepción de la Didáctica (concepciones de enseñanza y de aprendizaje, técnicas, recursos didácticos, etc.) que concibe como inseparables los contenidos y los aspectos metodológicos de la enseñanza y el aprendizaje.



Ejercicio profesional y docencia

A lo largo de la investigación y en las entrevistas que mantuve, algunos profesores reflexionaron acerca de la necesidad de estar ejerciendo efectivamente la profesión para ser docentes. En las dos instituciones estudiadas se valoró el hecho de que el profesor tenga suficiente experiencia en el ejercicio de su profesión para estar al frente de una clase.

En efecto, en la FDer está instalada desde hace un tiempo la discusión de si es necesario o no el ejercicio de la práctica profesional. Algunos profesores son más contundentes en sus opiniones que otros; en la Oc2FDer, por ejemplo, escuché: «quien no ejerce la profesión, no puede estar enseñando». En cambio, otros consideran que solo es un hecho importante para desarrollar la docencia. Mientras tanto, en el IPA, la preocupación por el ejercicio de la profesión, que en este caso sería la docencia en el nivel medio de la enseñanza,²⁵ aparece en el momento de concursar, ya que el hecho de tener título y experiencia docente brinda puntaje extra para la calificación de la carpeta de méritos, que es la forma de ser evaluado para poder dar clases.

En síntesis, tanto en la FDer como en el IPA se valora positivamente el ejercicio profesional;²⁶ quizás en la FDer exista un mayor énfasis en ello, o, digámoslo de otro modo, la discusión está más presente. El hecho de ejercer la profesión brinda un *plus* para seleccionar y profundizar los temas a tratar en las clases. En la Oc11FDer, el docente dijo: «lo que tratamos de hacer con el equipo docente es poner al estudiante en contacto y que sepan lo más importante que van a necesitar a lo largo de la carrera». A su vez, el docente E1FDer explicó:

Hay temas que son ejes en los tres módulos que son sacados de la práctica, por eso, nosotros tenemos serios reparos con aquellos que son docentes y no ejercen. [...] En mi materia, hay docentes que no ejercen. No es lo mismo que mi materia —Derecho Privado— sea dada por un juez, por un abogado o por un escribano. El juez lo mira de un lado del mostrador, tiene ciertos prejuicios, ciertos condicionamientos; a veces, no sabe todo lo que debería saber. [...] ¿Un escribano dando *divorcio*?, un escribano en su vida hizo un divorcio. Entonces ¿qué podés contar?, lo que dice el libro. [...] El escribano que te hable de un divorcio está contando lo que le contó otro, porque el tipo nunca

²⁵ Implica el ejercicio de la docencia dentro del Consejo de Educación Secundaria y del Consejo de Educación Técnico Profesional.

²⁶ En algunos casos es excluyente, como en el caso de las Didácticas.

presentó una demanda, ni un escrito; es lo que leyó. Por ejemplo, esta materia, si sos teórico solamente le das un marco netamente teórico; si es así, el alumno dice: «¿para qué voy a clase?, porque si lo que dice el loco este lo lees en Vaz Ferreira, mucho más prolijo». A los tipos tenés que darle un *touch* de práctica porque, por ejemplo, mi grupo es a las nueve de la noche, entonces, tenés que darle algo para que no se te duerma. En invierno, en un grupo de la noche, si decís cuáles son las causales de divorcio, el tipo se te duerme; ahora, si le decís «tengo una caso de un adulterio», entonces, escuchan y ahí se acuerdan de cosas.

Las ventajas del ejercicio de la profesión para la docencia afloran también en el IPA, pero de forma implícita. En este sentido, en la Oc10IPA registré lo siguiente: «como estuvieron mucho sin profesor, voy a tener que seleccionar algunos temas del programa, me voy a concentrar en los temas que van a necesitar para darlos en sus clases». Por su parte, en la Oc5IPA, el docente utilizó constantemente casos traídos de su experiencia profesional para ejemplificar el tema que estaba desarrollando en el aula. A su vez, en la Oc7IPA relevé el siguiente comentario, referido a una conferencia de un profesor de la FDer en el IPA sobre un tema de Derecho Privado: «Bueno, nosotros damos [haciendo referencia al IPA] solamente el sistema vigente mientras que en la Facultad arrancan de cómo era el anterior sistema de adopción, es decir, ven todo el proceso histórico». El docente entendió que ese recorrido era necesario para el ejercicio profesional de quienes ejercen el Derecho, pero no así para los profesores de Derecho de Secundaria. También el profesor E6IPA opinó que no se puede ser docente en el IPA ni en el resto de la formación docente sin una amplia experiencia como docente en el nivel secundario de la educación. Por lo que en el IPA también se considera positiva la experiencia profesional en el nivel medio de la educación. Los profesores de la especialidad Derecho de esta casa de estudios, en su gran mayoría, también lo son en el liceo o en la UTU. No obstante, debo aclarar que en ambas instituciones hay docentes que no ejercen profesionalmente.²⁷

De manera indirecta pude observar ese plus que le brinda al docente el hecho de estar ejerciendo la profesión a la hora de advertir a los estudiantes de las prácticas profesionales no deseables. En concreto, detecté que los docentes estaban preocupados por preservar determinados protocolos éticos dirigidos al trato con el cliente concretamente, que deben seguir con rigurosidad. En la Oc1FDer, el docente

²⁷ Esta discusión no podría ser zanjada en esta investigación, pero su abordaje sería interesante en futuros trabajos.

dijo: «[...] hago referencia a una costumbre de algunos colegas, en el caso de mala praxis profesional, cuando, por ejemplo, ponen excusas ante el olvido del vencimiento de un plazo para interponer un recurso». El ejercicio profesional también permitía brindar a los estudiantes algo así como consejos útiles o alertas para considerar al momento de dar los exámenes; incluso, referido a temas que a los docentes *les gusta* preguntar en dichas instancias. Este tipo de advertencias apuntan a *despertar* la atención de sus estudiantes respecto a determinados temas puntuales. Es interesante analizar en qué medida algunos de estos *tips* aparecen como *salvaguardando algún conjunto sagrado de saberes*, pues pueden ser *reveladores* de ese dispositivo que involucra no solo aspectos formativos sino que son claves para el desarrollo profesional. A su vez, la interrogante que surge es en qué medida algunos de esos pilares intocables de la profesión no operan como obstáculos a las innovaciones entendidas en un sentido amplio. Pues, Collazo (2010) nos advierte que «la preservación de los saberes tradicionales de las disciplinas ha operado limitando la incorporación de nuevas temáticas y de los conocimientos de frontera» (p.14). Saberes que deben ser preservados a riesgo de ser sancionados o *excomulgados* de la comunidad académica en cuestión. Al respecto, Gómez y Tenti Fanfani (1998) observan una preocupación donde «la posesión del título otorga el monopolio de los puestos social y económicamente ventajosos» y «que la carrera universitaria constituye la puerta de ingreso a ese monopolio» (p. 21).

En cambio, hay profesores que rebaten este supuesto requisito sobre la necesidad del ejercicio profesional para la docencia; algunos consideran que responde más a un comportamiento sectario que académico. En este sentido, el docente E5FDR dijo:

Hay dos estrategias que exitosamente se han planteado para opacar el abordaje del campo del Derecho a otras disciplinas. Una es sostener que si no hacen las prácticas, es decir, que si tú no sos abogado no podés ser docente. Si no practicás la profesión, es decir, si no te sometiste al proceso de lavado de cerebro que te hacen en la Facultad, entonces, no podés ser docente. Es lo mismo que hace cualquier religión, o secta: si no te dejás convencer por el gurú, o sea, si no te dejás conducir, no vas a entender qué es el Derecho.

4.2 Fases de la clase

La Didáctica divide la clase en tres fases —inicio, desarrollo y cierre— para su análisis. Es decir, existe cierto consenso en focalizar la atención en cómo se desenvuelve el docente en estos tres momentos.

Si bien no hay recetas para saber cuál es el comportamiento correcto del docente en dichas instancias, se reconocen algunas características comunes y necesarias. A modo de ejemplo, en la fase inicial se espera que el docente presente a sus estudiantes la temática y la modalidad de trabajo para cada clase; en la fase de desarrollo, desplegaría la temática de acuerdo a la modalidad anunciada; mientras que en la fase de cierre, da por concluido el tema desarrollado en la clase a partir de una revisión sintética de los principales aspectos tratados en ella. Las modalidades de cierre son variadas, pero lo importante a destacar es que se deben evitar los finales abruptos, donde queden inconclusos los temas tratados. Es necesario que el alumno se retire del aula con una idea clara de lo abordado en ella.

4.2.1 Fase de inicio

En la Oc1FDer, mientras ingresaban los alumnos a la clase, el docente aprovechó para dar indicaciones sobre dónde encontrar los textos del contenido de la materia. Luego, comenzó la clase con una pregunta disparadora: «¿En qué consiste la actividad de la Policía según sepan hasta ahora? Lo que les venga a la mente, vamos, anímense. En esta etapa formativa es donde pueden aparecer los errores y podemos corregirlos para aprender». Esto parece cumplir con un doble propósito, el de promover en los alumnos su participación en clase y la toma de conciencia de la ética profesional. Hubo aquí una búsqueda por conocer las ideas previas de los estudiantes. Esto se vuelve relevante en la medida que abre un espacio para que participen a partir de lo que saben, de aquellas cuestiones significativas para ellos, más allá de lo que estrictamente considere el programa de la materia. Cuánto más importante le resulte al estudiante, mayor es la probabilidad de lograr un aprendizaje significativo. En la Oc14IPA, el docente también prefirió comenzar la clase con una pregunta disparadora: «¿Podrán explicarme los elementos del Derecho Subjetivo?».

En algunos casos, observé que el docente apeló al conocimiento generado por otras disciplinas, como, por ejemplo, la Historia. En la Oc1FDer, lo hizo cuando presentó una evolución histórica de la Policía nacional; y en la Oc3FDer, el profesor

habló de la falta de libertades y persecución durante la Edad Media por parte de la Iglesia católica. Hubo una contextualización histórica del tema para llegar a una mayor comprensión y poder vincular el conocimiento con los principales eventos que ocurrieron en el mundo occidental.

Otros docentes, como en la Oc8Fder, comenzaron su clase respondiendo las dudas puntuales que les presentaron los alumnos. En este sentido, Gastón Bachelard (1948) dice: «[...] no se trata, pues, de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana» (p. 20). No se tratará de eliminar el conocimiento erróneo que obstaculiza el aprendizaje, sino de transformar el concepto equivocado haciéndolo evolucionar dentro de la estructura cognitiva. «Son muchos los ejemplos en donde se nota la influencia de la experiencia previa que hace que las conceptualizaciones se den de manera errónea. Estos conceptos previos, según Ausubel (1986: 61) y Pozo (1989: 28), son muy estables y resistentes al cambio, ya que por lo general son compartidos por muchas personas de diferentes edades, contextos culturales, formación y países.» (Mora, s. f., p. 3).

Por su parte, en la Oc2Fder, el docente inició la clase aclarando algunos conceptos que eran necesarios para avanzar hacia otro tema: «Recuerden que para llegar a *Sucesiones* debemos tener claro un par de cosas [...]». En este caso, el docente logró captar la atención de los estudiantes con su explicación.

En la Oc3Fder, el profesor comenzó su clase de los viernes (así lo tiene acordado con el grupo) comentando las noticias de la última semana que tuvieron vinculación con la temática que estaba tratando en el curso. Así, un alumno leyó una noticia, la comentó, el grupo hizo su aporte y el docente también participó como uno más, aclarando, acotando y centrando el tema en lo que concierne al curso. También estableció los puntos de contacto posibles con otras disciplinas dentro del Derecho y fuera de él, como, por ejemplo, con la Historia en la medida en que recordó lo ocurrido en términos de libertades en la Edad Media.

En la Oc4Fder, el profesor abrió su clase con novedades respecto al curso e, inmediatamente, pasó revista para saber quién tenía y a quién le faltaba el *Código Civil*.

En la Oc17IPA, el docente comenzó haciendo preguntas referidas a cuál era el aporte que le estaba dejando la asignatura. Aquí hubo una búsqueda de la significatividad de la asignatura para la disciplina.

En la Oc5IPA, lo primero que hizo el profesor fue la evaluación de una jornada académica a la que fueron invitados. Ello fue un disparador para la participación. Desde el comienzo usó el pizarrón. Anunció el tema a tratar —Matrimonio—, pero no les dictó la definición que se encuentra en el *Código Civil*, sino que implementó una dinámica de preguntas y respuestas para, luego, llegar al concepto. Cosa contraria sucedió en la Oc4Fder, donde observé que el docente primero leyó el artículo a analizar en clase y luego lo explicó.

Ausubel (1987) reconoce que hay varios tipos de aprendizaje, a saber: por recepción (que puede por repetición o significativo), y por descubrimiento. En el aprendizaje por recepción, el contenido total de lo que se va a aprender se le presenta al alumno en su forma final.

En la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente. Se le exige que internalice o incorpore el material [...] que se le presenta de modo que pueda recuperarlo o reproducirlo en fecha futura. En el aprendizaje por recepción significativo, la tarea o material potencialmente significativos son comprendidos o hechos significativos durante el proceso de internalización. En el aprendizaje por recepción y repetición, la tarea de aprendizaje no es ni potencialmente significativa ni tampoco convertida en tal durante el proceso de internalización. (p. 34)

El autor agrega que el aprendizaje por repetición como el significativo no son dicotómicos, y yo agrego que no son mutuamente excluyentes en la medida en que se pueden reconocer procesos de aprendizaje donde confluyan ambos procesos.

El rasgo esencial del aprendizaje por descubrimiento es que el contenido principal de lo que va a ser aprendido no se da, sino que debe ser descubierto por el alumno antes de que pueda incorporar lo significativo a su estructura cognoscitiva [...] La primer fase del aprendizaje por descubrimiento involucra un proceso muy diferente al del aprendizaje por recepción. El alumno debe ordenar la información, integrarla con la estructura cognoscitiva existente, y reorganizar o transformar la combinación integrada de manera que se produzca el producto final deseado o se descubra la relación entre medios y fines. (Ausubel, 1987, p. 35)

En 1961, Bruner da a conocer su teoría del aprendizaje por descubrimiento según la cual el aprendizaje significativo se contrapone al aprendizaje memorístico, lo cual supone promover la comprensión en vez de la memorización. Para ello es fundamental fortalecer la estructura cognitiva que no es otra cosa sino una red de conocimientos conectados (Arias, 2008).

En la Oc6FDer, observé otro tipo de comienzo de clase cuando el docente a cargo presentó a su ayudante, quien estaba encargado de exponer un tema ese día. En la Oc8FDer, el profesor inició la clase recordando el tema de la clase anterior para anunciar el tema del día. A su vez, en la Oc10IPA, se presentó el tema en un Power Point; en la Oc12IPA, la inició con un repaso de los principales puntos desarrollados en la clase anterior. En la Oc13IPA, el docente dio la palabra a una alumna para que leyera algunos artículos de la *Constitución* y los comentara en voz alta, mientras que él participó ampliando y aclarando aquello que entendió que no había quedado bien explicado. En la Oc12IPA, el profesor solicitó ejemplos referidos a la petición que un estudiante realizó. La ejemplificación como recurso didáctico apareció en muchas ocasiones.

En síntesis, se puede observar que en los comienzos de clase en el IPA hay una intención del docente por conectar con la temática que se venía abordando desde la clase anterior, razón por la cual genera una serie de estrategias en las que el estudiante tiene un rol más protagónico en el proceso de aprendizaje. El trabajo está más centrado en lo que sabe el estudiante.

Respecto a los inicios de clase en la FDer, el docente apunta más al control del material de estudio y a presentar el tema a trabajar. La actividad está más centrada en lo que sabe el docente.

4.2.2 Fase de desarrollo

En la Oc1FDer, en el desarrollo de la clase, una alumna planteó ejemplos de tipo más doméstico, tales como las normas de higiene y salubridad que tienen que respetar las personas que manipulan alimentos, y preguntó: «¿qué pasa con el vendedor de garrapiñadas que tenía tuberculosis y contagió a varios?» Esto fue interesante por dos motivos: uno, porque la invitación a participar realizada al comienzo generó un clima de confianza y de apertura en la clase donde fluyeron y circularon las dudas sin mayor protocolo,²⁸ la participación se dio naturalmente; y otro, porque el contenido de la pregunta demostró que (como vi en otras clases y también surgió en las entrevistas) los alumnos motivados por problemas concretos participan y se involucran en la clase

²⁸ No son necesarias reglas estrictas, basta con las reglas de convivencia social: cuando habla uno el resto escucha y espera su turno para intervenir.

en mayor medida. El docente, luego de varias participaciones de los alumnos, aclaró dudas, complementó opiniones y lo vinculó con otros ejemplos.

En la Oc3FDer, un estudiante estuvo exponiendo sus reflexiones durante tres minutos, por lo que la docente decidió interrumpirlo y solicitó al resto del grupo que opinara respecto a ese punto. Además, vinculó los contenidos de su asignatura con el de otras disciplinas como el Derecho Penal y los Derechos Humanos.

En la Oc2FDer, el profesor fue muy ordenado en el desarrollo de la clase, llevó todo bajo control como si fuera una partitura. Frente a ciertas consultas que realizaron los estudiantes, que pudieron haber alterado el orden planificado, el docente respondió: «eso se verá más adelante, no nos podemos saltar pasos».

En el caso de la Oc5IPA, observé una participación que podría denominarla *efecto cascada* o *dominó*,²⁹ frente a lo que observé en la Oc2FDer donde los aprendizajes fueron tan pautados que la participación fue muy puntual. La pregunta que me viene a la mente es ¿esto será porque lo permite el tema en particular o porque son modalidades distintas de dar clase que depende de los objetivos profesionales?

En la Oc15FDer, el profesor vinculó el Derecho Laboral con el Derecho Civil, en el tema Contratos, dándole valor al enfoque interdisciplinario. En la Oc16FDer, el docente desarrolló su clase en torno a preguntas evaluatorias, con las que tuvo poco éxito, en la medida en que solamente tres fueron respondidas brevemente. En los primeros treinta y dos minutos había hecho tres preguntas que no habían sido respondidas por ningún estudiante. Por su parte, el docente E3FDer declaró que hace exactamente lo contrario a esta práctica, no busca dejar en evidencia ni incomodar a los estudiantes. Al respecto, dijo:

Yo los dejo participar [es más, promueve la participación] y luego trato de integrarlos a la clase, jamás les digo que estás meando afuera del tarro, que está mal o fuera de tema. Hago la maniobra que sea para volver a traerlos, pero nunca les digo que no, porque eso generaría una frustración y un miedo en ellos. Aunque digan algo que esté medianamente mal, como algunos temas los van a retomar [al año siguiente], ni siquiera me preocupa —aunque no es que si dicen algún disparate no se los corrijo—, pero privilegio más el que se animen a participar.

²⁹ Denomino así a una sucesión de participaciones de estudiantes sin la intervención del docente. El grupo se apropia de la propuesta docente y pareciera que el educador se hace a un costado para favorecer ese espacio de participación colectiva.

En la Oc10IPA, el docente fue claro y seguro. Preparó a los estudiantes para que le prestaran atención a los conceptos relevantes. Su clase sería una especie de *subrayado* de conceptos relevantes. Aquí fue necesario considerar que este grupo estuvo un tiempo sin profesor, por lo que se reprogramó la actividad para que los estudiantes adquirieran aquellos conceptos necesarios para seguir adelante con el curso. En la Oc17IPA, el tono de voz del profesor fue relajado, desestructurado, ameno, afable, intercaló preguntas con opiniones personales y solicitó también las opiniones de los estudiantes. Si bien en el comienzo de la clase promovió la participación, en su desarrollo se tornó expositiva. Por su parte, en la Oc18IPA, el docente leyó un texto, dictó pasajes, hizo pausas para que los estudiantes copiaran y luego ejemplificó en los casos en que juzgó necesario. No complejizó el tema ni dio lugar a la opinión de los estudiantes. Hay que considerar que este grupo también estuvo sin profesor —por enfermedad del titular— por mucho tiempo.

4.2.3 Fase de cierre

En la Oc2FDer, el docente terminó la clase anunciando lo que daría la clase siguiente y lo que era necesario recordar para facilitar el aprendizaje. En la Oc10IPA, el profesor dejó planteado el tema de la siguiente clase y les avisó que les mandaría el material de estudio para dicha ocasión. Por su parte, en la Oc1FDer, el cierre fue abrupto. En la Oc3FDer, el docente les adelantó el tema y la modalidad de trabajo que desarrollaría en el próximo encuentro: «La clase siguiente vamos a trabajar sobre un recurso que interpuso un conjunto de ciudadanos ante la junta Departamental de Tacuarembó. La clase se va a dividir en tres grupos y cada uno tendrá un rol específico para analizar ese recurso, unos tendrán que defenderlo, otros cuestionarlo y el tercero tendrá que decidir».

En síntesis, no hay grandes diferencias en los cierres de clase. Del análisis de las fases de las clases en ambas instituciones, observo que las mayores diferencias están en los inicios y en los desarrollos. En el IPA, la estrategia desarrollada se basa en preguntas. Uno de los factores que podría estar explicando las diferentes modalidades es el número de estudiantes por clase en una y otra institución; en el IPA me encontré con muy pocos estudiantes por profesor, lo que facilita el intercambio de opiniones. El otro motivo puede ser los distintos tipos de complejidades que conllevan ambas profesiones: mientras que para unos —los estudiantes de profesorado de Derecho— la preocupación se centra en lograr que los estudiantes de liceo conozcan algunas

conceptos básicos del Derecho y aprendan a reconocer que son sujetos de derechos y obligaciones, para los profesionales del Derecho, la preocupación se centra en otros aspectos, como el conocimiento exhaustivo de las normas jurídicas.

4.3 Presentación de datos relevantes

3. Código de observación y cantidad de asistentes por clase en la Facultad de Derecho

Número de observaciones en la FDer	Código de observación de clase en la FDer	Cantidad de asistentes a clase	Cantidad de docentes del grupo
1	Oc1FDer	39	3
2	Oc2FDer	51	2
3	Oc3FDer	25	3
4	Oc4FDer	20	3
5	Oc6FDer	24	3
6	Oc8FDer	38	3
7	Oc9FDer	53	2
8	Oc11FDer	10	3
9	Oc15FDer	42	3
10	Oc16FDer	43	3
11	Oc19FDer	34	3
12	Oc20FDer	51	3

De las 12 clases investigadas en la FDer observamos que los alumnos asistentes en total suman 430 alumnos, lo que significa un promedio de 36 (35,8) alumnos por grupo. Y si los dividimos entre el total de profesores nos da un promedio de 13 alumnos por profesor. Si bien este promedio de alumnos por profesor no parece ser un número alto de estudiantes, debemos resaltar que la exposición recae sobre un solo docente. Por lo tanto, cualquiera sea la modalidad de intervención de los profesores colaboradores, no modificaría sustancialmente el hecho de que la exposición recaiga

sobre un solo docente, ya que la participación de los docentes detallados recién comenzaría a notarse en la corrección de parciales, en alguna colaboración puntual de modalidad taller o, ahora sí, a cargo de alguna clase correspondiente a la planificación anual o en ausencia del encargado del curso.

4. Código de observación, cantidad de estudiantes que asisten a la clase observada en el IPA

Número de observaciones en el IPA	Código de observación de clase en el IPA	Cantidad de asistentes a clase	Cantidad de docentes en clase
1	Oc5IPA	6	1
2	Oc7IPA	4	1
3	Oc10IPA	5	1
4	Oc12IPA	10	1
5	Oc13IPA	6	1
6	Oc14IPA	2	1
7	Oc17IPA	7	1
8	Oc18IPA	3	1
9	Oc21IPA	9	1
10	Oc22IPA	7	1
11	Oc23IPA	6	1
12	Oc24IPA	5	1

Fuente: elaboración propia

De las 12 clases observadas en el IPA, vemos que los alumnos asistentes en total suman 70, lo cual da un promedio de 6 alumnos por profesor.

De una primera lectura de los cuadros 3 y 4, se puede ver que hay una diferencia considerable entre el número de estudiantes de la FDer respecto a los del IPA. En las clases del IPA había un número muy reducido de estudiantes cuando realicé las observaciones. Este dato resulta útil para analizar las modalidades de clase en una y

otra institución, así como la cercanía y el grado de conocimiento del docente acerca de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

4.4 Recursos didácticos: uso de tecnología, pizarrón y *Código Civil* en clase

5. Recursos didácticos utilizados en la Facultad de Derecho

Código de observación de clase en la FDer	Uso de Ppt.	Uso del pizarrón	Uso del <i>Código</i> / textos de apoyo	Dinámica de clase (participación de los estudiantes, clima, otros). ³⁰
Oc1FDer	X	-	-	Preguntas y respuestas.
Oc2FDer	-	X	X	Preguntas
Oc3FDer	-	X	-	Dinámica de grupo.
Oc4FDer	-	X (los estudiantes)	X	Lee el <i>Código</i> y explica.
Oc6FDer	No pudo por desperfectos técnicos	-	-	<i>Rol play</i>
Oc8FDer	X	-	-	Le hacen preguntas.
Oc9FDer	-	X	X	Preguntan, comentan y sacan apuntes.
Oc11FDer	-	-	-	En diálogo con los estudiantes y asistentes.
Oc15FDer	-	X	-	Análisis de sentencia. Da la palabra. Sacan apuntes.
Oc16FDer	-	X	-	Realizó doce preguntas y le respondieron cuatro. Clima tenso.
Oc19FDer	-	-	-	Fluidez en las preguntas y respuestas.
Oc20FDer	-	-	-	Guía de clase, sacan apuntes.

³⁰ A la categoría *participación* le agrego *clima* y *otros*, en la medida que existe una relación entre unos y otros. Por ejemplo, no hay una motivación para participar, preguntar o arriesgar una opinión en la medida en que el clima no es bueno, o hay algún tipo de temor.

6. Recursos didácticos utilizados en el IPA

Código de observación de clase en el IPA	Uso de Ppt.	Uso del pizarrón	Uso del Código / textos de apoyo	Dinámica de clase (participación de los estudiantes, clima, otros). ³¹
Oc5IPA	-	X	X	Comunicación fluida.
Oc7IPA	-	-	X	Muy receptiva e interesada por sus estudiantes. Estática, sin desplazamiento por el salón.
Oc10IPA	X	-	X	Atentos a los avances del Ppt, comentan y preguntan.
Oc12IPA	-	X	X	Interrogación didáctica muy buena, atentos siguen la clase.
Oc13IPA	-	-	-	Chato, monótono, aburrido.
Oc14IPA	-	-	X	Interrogación didáctica.
Oc17IPA	-	-	X	Clima ameno.
Oc18IPA	-	-	X	Cuenta, dicta y ejemplifica.
Oc21IPA	-	-	-	Análisis de caso. Autorreferencial
Oc22IPA	-	X	X	Clima ameno.
Oc23IPA	X	-	-	Manejo de ejemplos.
Oc24IPA	-	-	X	Autorreferencial

Fuente: elaboración propia

³¹ A la categoría *participación* le agrego *clima* y *otros*, en la medida que existe una relación entre unos y otros. Por ejemplo, no hay una motivación para participar, preguntar o arriesgar una opinión en la medida en que el clima no es bueno, o hay algún tipo de temor.

Recursos didácticos y tecnológicos

Acerca de la utilización de recursos tecnológicos realizo una serie de apreciaciones.

En primer lugar debo aclarar que, al ser los recursos tecnológicos variados, decidí enfocarme en los recursos tecnológicos más vistos en las aulas, que fueron el Power Point, las películas y, en algún caso, los docentes utilizaron también blogs jurídicos.

En segundo lugar, observé que hay una proliferación de recursos, lo cual me llevaría a cuestionar si responden a una mejora de sus prácticas de enseñanza o a una simple moda.³² También hubo docentes que opinaron, algunos más manifiestamente que otros, que no los consideran como algo necesario o no creen que mejore cualitativamente las clases como para justificar su utilización. Es decir, hay una subestimación de que realmente pueda contribuir con la tarea docente, pero igualmente fueron utilizados por la *buena prensa* que tiene hacerlo.

En tercer lugar, y contrariamente a esta última opinión, hubo docentes que no comenzaron sus clases sin un proyector; este hecho podría ser un indicador de dependencia hacia algunos recursos tecnológicos. A veces, la reiteración del recurso provoca un efecto no deseado.

En cuarto lugar, algunos docentes reconocieron explícitamente que tienen una *deuda* con su utilización, al tiempo que les genera cierta desconfianza su aporte a la enseñanza de la asignatura. Por ejemplo, E3FDer confiesa:

Yo tengo un déficit con eso, recién este año incorporamos, por primera vez —imagínate lo atrasado que venimos—, la plataforma EVA. Y eso ni siquiera porque yo me haya comprometido con eso, sino porque una de las aspirantes se ha ocupado [...], su función en el grupo —además de dar clase—, es alimentar y trabajar con la plataforma. Creo que tuvo su función importante porque los estudiantes la consultaban, aunque dudo mucho que los estudiantes leyeran las noticias de los periódicos vinculadas al mundo del trabajo que se subían. Porque cuando hablábamos en clase no había nadie que las comentara. No habilitamos en la plataforma el tema del diálogo con los docentes porque en cursos grandes [masificación] podía ser caótico para nosotros. Yo no lo he incorporado aún, es un déficit. Lo ha hecho el grupo docente a través de la colega, no lo he hecho yo en particular.

³² Al momento de realizar la investigación algunos docentes me comentaron que querían usar Prezi para algunas clases e, incluso, para conferencias.

Presencia fundamental del *Código Civil* en la clase

Dentro de los recursos didácticos, destaco dos grupos: uno, compuesto por recursos imprescindibles como los textos fuente, por ejemplo, el *Código Civil*; y el otro, que engloba recursos, en cierto modo, prescindibles o reemplazables como los vinculados a la tecnología, por ejemplo.

La utilización del primer grupo de recursos lo constaté en la FDer en las clases de las materias codificadas.³³ En Derecho Civil, por ejemplo, la presencia del *Código* en el aula es fundamental, a tal punto que llegué a observar a un docente realizar una especie de inspección a cada uno de sus alumnos preguntando si lo habían traído o no a la clase. También resulta esencial a la hora de ordenar y seguir los contenidos del programa.

En el IPA, el texto fuente también es el *Código Civil*, pero se priorizan ciertos aspectos que son los necesarios para enseñar a los alumnos en el nivel secundario, por lo que se le exige al estudiante de conocer el *Código* con exhaustividad.

Tips de memoria

Sobre la preocupación docente por enseñar y que los estudiantes aprendan un saber específico, propio de la profesión que los involucra, Gómez y Tenti Fanfani (1989) dicen:

[...] el aprendizaje del saber formalizado no transcurre en forma espontánea, sino que es materia de cálculo y planeamiento. La enseñanza se transforma en una práctica específica, que pone en funcionamiento medios adecuados a la finalidad de inculcación. Enseñar es tarea de especialistas-profesionales. Nace entonces la profesión [...]. (p. 18)

Es oportuno aclarar que en algunas materias como en Derecho Privado VI (comunemente llamada *Sucesiones*), la organización de los contenidos está minuciosamente regulada por el orden en el que aparecen en el *Código Civil*, lo que, en definitiva, determina la estrategia metodológica a utilizar por parte de los docentes. La presencia protagónica del *Código Civil* demanda, entonces, un docente con un alto apego y supeditación a lo que él dice y en el orden en que lo dice. En este sentido, el

³³ Se denominan así a las materias que tienen todo o gran parte de su contenido en un cuerpo orgánico (en un código, por ejemplo: *Código Civil*, *Código Penal*, *Constitución*, etc.). Ello no significa que todo el contenido del curso se agote en alguno de los códigos referidos, sino que allí se encuentran los grandes lineamientos y las pautas generales de dichas materias.

prototipo de buen docente sería el que se sabe de memoria el *Código Civil*. En este sentido, el docente E4FDER recuerda que había un prestigioso profesor que decía: «El que me recite el *Código Civil* de memoria, conmigo, no pierde el examen. No tendrá mucha nota, pero no pierde».

Bajo este supuesto parece difícil la distinción o el destacarse a partir de singularidades que no resalten dicho apego como virtud. Esta apelación a lo memorístico despertó mi interés sobre la importancia que revestía para ciertas materias. Por tal motivo, orienté la investigación a indagar de dónde provenía, y encontré que el recurso memorístico data del siglo XIX: «La metodología de Narvaja era internamente resistida por sus alumnos por el carácter memorístico que le había impuesto a la enseñanza del derecho, reducida a la repetición casi del articulado de su código»³⁴ (Martínez y Sarlo, 2001, p. 27).

Hoy nos encontramos con que la utilización de la memoria está reservada para casos puntuales. Por lo tanto, la planificación docente se limita a recordar el ordenamiento que tiene el propio *Código Civil*. La preocupación pasa por transmitir clara y rigurosamente sus contenidos, y se valoran tanto procedimientos como actitudes más adecuados para ello. De esta manera, lo importante no es el cómo, sino la eficacia (es decir, si logra el resultado esperado) del método para aprender lo que se debe aprender. En este sentido, encontré evidencia de *tips* para memorizar algunas asociaciones relevantes. En la Oc4FDER, el docente dio una clave para aprender las tablas: «habiendo $1=1/3$, habiendo $2=2/3$, habiendo 3 o $500=3/4$ ». Además, es interesante escuchar cómo planteó esta relación numérica, ya que lo dijo en forma de *cantito*. Hay una insistencia en ponderar el desarrollo de determinada información por sobre otras, con el objetivo de alcanzar lo que se quiere que *hagan* cuando sean profesionales. En este sentido, hay una suerte de adiestramiento.

Dentro de esta estrategia metodológica usada por los docentes, me encontré con un conjunto de elementos, como los *tips* para memorizar, cuyo uso en la enseñanza se justifica en la medida en que el perfil del egresado requiere de esa experticia de la formación profesional (la que puede ser extensible a otras, en tanto se den las mismas condiciones que la generan). En este caso, los estudiantes que estuve observando

³⁴ De tales críticas da testimonio la exposición de Justino E. Jiménez de Aréchaga desde el Consejo de la Universidad, cuando en 1877 –ante el fallecimiento de Narvaja– envía condolencias ya que «había hecho más mal que bien como catedrático, que impidió que se aprendiera Derecho Civil, pues sólo se estudiaba de memoria». Esta versión es ratificada años después por el testimonio de otro ex-alumno de Narvaja, Duvimioso Terra, quien también fuera profesor de Derecho Civil (Citado por Martínez y Sarlo, 2001, p.27).

fueron los que se recibirán de escribanos y abogados, por lo tanto, para estas carreras, parece ser que hay una preocupación docente (probablemente a partir del ejercicio de la práctica profesional) por transmitir algunos recursos con la firme convicción de que es la mejor manera para que sus estudiantes recuerden determinados conceptos (para que queden *grabados*). Conceptos que quedarán disponibles para utilizar cada vez que los necesiten en el ejercicio práctico de la vida profesional, donde no existe un tiempo para revisar lo que dice el *Código* y resolver una cuestión urgente.

También se puede apelar a la memoria para que, a través de ella, se desencadenen otros razonamientos referidos al tema. Tal es el caso cuando desarrollamos la memoria como recuerdo (como estrategia) que devuelve al presente un registro pasado portador de información clave que induzca otros razonamientos; especialmente, aquellos conceptos que son *organizadores* de una estructura conceptual más abstracta.

Podemos diferenciar dos tipos de uso de la memoria: una es la evocación y otra el reconocimiento. La evocación es una dimensión de la retención, el estudiante debe recuperar la información previamente aprendida; en cambio, el reconocimiento consiste en diferenciar lo que se ha aprendido de aquello que ni siquiera se tiene idea de que existe, caso de la identificación de una alternativa dentro de otras posibles.

Sobre el uso de la memoria, el entrevistado E1FDer dijo:

Apelás a la memoria, sí; el profesional que se enfrenta a una sucesión no se puede poner a pensar o a buscar en la norma porque se hizo la noche. Por eso decimos nosotros [los profesores de la cátedra] que no hay que saber de memoria la ley, pero hay mojones que tenés que tenerlos. Nosotros, como docentes, no tenemos que saber todo, no tenemos que ser un cero novecientos, que apretan un botón y ya está.

Y comenta que en su cátedra recurre a la memoria en algunos casos puntuales donde memorizar una palabra permite recordar una serie de conceptos claves:

Hemos inventado una palabra para recordar el orden de derechos que habilitan a heredar. Para ello acuñamos la sigla PRATS:³⁵ propio, representación, acrecimiento, transmisión y sustitución. Cuando tu padre se muera, vos, por derecho propio, lo heredás a él; también podés heredarlo porque estás representando a otro; también, porque si hay algo que no quiero, me lo pasan a mí; también podés heredarlo porque te trasmiten

³⁵ Es un recurso nemotécnico utilizado para recordar el orden en que son llamados los beneficiarios en una sucesión.

determinados derechos; y también podés heredarlo porque te designan a vos heredero y si vos no querés lo sustituyen en mí. Ese tipo de cosas les sirve, saben que son cinco y en qué orden van. Entonces, ahí apelamos a la memoria.

Sobre la memoria, otro entrevistado, E3FDer, también aludió a un término de memoria —ATAC—, pero lo justifica de otra manera:

Ahí hay una cosa, los recursos nemotécnicos, de memoria, ¡yo me quiero matar! Me acuerdo de una sigla para la definición de delitos: ATAC —acción típica anti jurídica culpable—. Yo siempre le digo a los chiquilines que es más fácil pensar que memorizar. Yo no puedo retener un número, voy a lo de Luján [secretaria] y cuando volví ya me olvidé. Además, si vos pensás, pensás, pensás, queda. Está recontra jerarquizado esto en la Facultad, pero ahora con esto de poder tener el derecho positivo sobre la mesa, está corriendo sangre, porque, claro, tenés que preguntar de otra manera.

Para el docente E3 la apelación a la memoria está vinculada con tres preguntas que están implícitas en cada uno a la hora de enseñar el Derecho: ¿qué entiendo por Derecho?, ¿cómo lo debo enseñar? y ¿para qué lo enseño? Estas preguntas están unidas, por lo tanto, quien enseña el Derecho como un dogma puede, entonces, recurrir a la memoria para transmitir sus ideas sobre qué es y cuál es su finalidad. El entrevistado E1FDer dijo:

Yo, a veces embromo y digo, mirá, a esto no lo repasé mucho, pero para la próxima te lo averiguo; lo que hago es rumbearlo o decirle que va por tal lado. No hay que tener miedo a decir que lo tengo que ver. Yo me recibí a los 23 años y desde esa fecha estoy trabajando en un organismo público, cuando me consultan y no recuerdo bien le solicito que me espere, que reviso un documento y le respondo. Cuando recién había entrado, ante la consulta de un jerarca, pensaba que debía responder rápidamente ya que en caso contrario me daba miedo. No tenés que saber la ley de memoria, pero hay ciertas cosas que debes saberlo de memoria o, si no te gusta, internalizadas.

«De una buena enseñanza se puede derivar quizá en ciertos casos un aprendizaje de baja calidad, pero de una mala enseñanza solo se aprende lo que no debería adquirirse: efectos secundarios negativos, malos hábitos, actitudes de rechazo del estudio.» (Sacristán 2012, p. 28) Esto lo pude observar en las entrevistas en la medida en que reconocieron, en algunos casos, que «hay seis o siete docentes brillantes, y el resto son del montón, con los que no aprendés nada». El entrevistado E3FDer amplía:

En estos hay un pacto sordo y mudo entre los docentes y los estudiantes. El pacto es: te digo lo que vos tenés que saber, vos lo anotás en el cuaderno, lo aprendés de memoria, lo vomitás en una hoja y estás en el matiz del *bueno*. Ese es el pacto, entonces, eso al estudiante le sirve porque no estudia nada, no lee un libro, basta con estar atento. Eso es una basura, eso es lo que nosotros recibimos [como aprendiz de docente]. Por supuesto que hay excepciones como Caumont, Pesce — ya fallecido—, etcétera.

A los efectos de darle continuidad al análisis comparativo, cabe aclarar que no observé recurso nemotécnico alguno en la enseñanza del Derecho en el IPA. Por otra parte, tampoco constaté una apelación a la memoria de manera recurrente. Es oportuna la observación, ya que Sabatovich y Mañan (2013) consideran lo contrario, es decir, que hay una excesiva utilización del recurso memorístico en las clases de Derecho en la formación docente (IPA).

Propuesta docente para trabajar en el aula

Hubo un tipo de propuesta docente donde se apeló a una mayor participación del alumno a partir de la interrogación dirigida al razonamiento, a que el alumno arriesgue una reflexión, una opinión, una idea. Dentro de este tipo de propuesta, pude visualizar una subdivisión de acuerdo a dos modalidades: una, que apeló al trabajo grupal (por ejemplo, a través del juego de roles³⁶ donde había un grupo que asesoraba, otro que acusaba y el tercero que juzgaba); y otra, que partía de la interrogación del docente con dinámicas expositivas, pero con una alta frecuencia de interrogación didáctica. Se promueve la participación, por ejemplo, en la Oc1FDer a partir de preguntas disparadoras: «¿En qué consiste la actividad de la Policía, según sepan hasta ahora?; lo que les venga a la mente, vamos, anímense». A partir de ella se busca indagar en lo que sabe el estudiante. Hay una búsqueda que trata de no partir de cero, sino de lo que ya sabe el estudiante para, desde allí, emprender un proceso de aprendizaje en sintonía.

Tanto en una modalidad como en la otra, hubo un tipo de propuesta docente que habilitó la participación, promovió el surgimiento de preguntas disparadoras,

³⁶ En esta propuesta de trabajo se consideraron muchas de las preguntas que se plantea Ken Bain (2007), entre otras: «¿Cómo puedo facilitar mejor estas discusiones y colaboraciones? ¿Qué clase de grupos puedo formar o fomentar en el aula? ¿Haré que sean homogéneos o heterogéneos, o dejaré que los formen los alumnos a su gusto? ¿Incluiré en el aula trabajos en grupo para ayudar a que haya cohesión? Si dejo que se formen los grupos por sí solos ¿cómo haré para encontrar sitio a los estudiantes más tímidos?». (p. 68)

repreguntas y, además, dio lugar a la opinión personal sobre el tema; en síntesis, fueron verdaderas invitaciones a participar en la clase. Las respuestas también incluyeron reflexiones y preguntas divergentes,³⁷ lo cual provocó el involucramiento y un mayor dinamismo en el aula. Se fue trabajando los conocimientos previos de los alumnos; deconstruyendo para poder construir y resignificar esos conocimientos.

Interrogación docente

De los registros obtenidos puedo afirmar que en las clases donde hubo una propuesta expositiva, pero con un alto grado de participación, fue notorio el interés del docente por respetar a los alumnos, sin saltar a nadie que hubiese pedido la palabra. Por lo tanto, en buena medida, el *guión* de la clase fue escrito por los alumnos de acuerdo a la motivación e interés que el docente logró suscitar en ellos de la mano de su propuesta. No obstante, también observé clases con propuestas expositivas casi exclusivamente, donde solo escuché preguntas de tipo evaluatorias.

Un dato curioso es que ambas propuestas se dieron en la misma institución educativa y para la misma asignatura. Por lo que el paso siguiente fue observar si la cantidad de alumnos podía haber influido en esa diferencia, pero constaté que eran prácticamente la misma cantidad de estudiantes (cuarenta y tres y cuarenta y dos alumnos respectivamente). A su vez, en la Oc24 comprobé que, si bien la clase tenía ochenta y cuatro estudiantes, la participación transcurrió fluidamente sobre los textos que habían sido elegidos para su estudio.

Por consiguiente, parece claro que la participación no está influida o motivada (en este caso) solamente por la cantidad de estudiantes. La participación tendría más que ver con la propuesta docente, el grado de apertura del profesor, el clima que es capaz de generar en el aula,³⁸ el tipo de preguntas y respuestas que trabaje más que con la cantidad de alumnos.³⁹ Por lo que concluyo que el tipo de pregunta que propicia la participación de los estudiantes y que desencadena una serie virtuosa de construcción y co-construcción (con pares y profesores) derivará más de la concepción de la enseñanza que efectivamente tenga el docente, que del número de alumnos.

³⁷ Son las preguntas que aceptan respuestas múltiples y variadas. Veremos más adelante en qué consisten.

³⁸ Aquel docente que habilita espacios de intercambio, de reflexión y de iniciativa.

³⁹ Esta tesis se centra en los aspectos de la enseñanza, por lo que los aspectos del aprendizaje no son relevados en esta investigación.

Por otra parte, la lectura de un artículo como herramienta pedagógica puede tener varias funciones como, por ejemplo, la de disparar la participación a partir de una opinión o reflexión por un lado y, por otro, el objetivo de guiar colectivamente al grupo hacia un punto donde quiere llegar el docente.

Participación estudiantil

Para algunos docentes,⁴⁰ una de las primeras decisiones que debe tomar el estudiante —si le es posible— es la de elegir el profesor con el que va a cursar una asignatura. El entrevistado E3FDer considera que en esta decisión el estudiante ya está manifestando tácitamente la concepción del Derecho que él tiene. Esto es relevante ya que esa concepción va a dominar la idea de para qué enseñar Derecho y cómo enseñarlo. En cambio, el docente E1FDer cree que en esta decisión se pone en juego elementos más estratégicos como, por ejemplo, cómo quiero cursar la carrera y reconoce un par de motivos al momento de elegir: uno, la facilidad con la que se puede salvar la materia y otro, cursarla con alguien que *valga la pena*. Esta opinión fue compartida por otro entrevistado, E2FDer:

[...] En Sucesiones, como en otra materias, podés decir: «Che, Sucesiones, facilongo, ¿con quién puedo hacer?», y la respuesta puede ser «Fulano no hace casi prácticos». Esa es una forma de sortear obstáculos, el problema se suscita cuando algunos estudiantes son tan inconscientes que quieren sortear los treinta obstáculos. Yo, por ejemplo, Derecho Penal no hago, si yo al iniciar la carrera hubiera sabido que no lo iba a hacer, entonces, quizás hubiera elegido de esa forma, sacarme la mochila de esa materia. Otro es Derecho Agrario, se le dio importancia cuando tuvimos un decano docente grado 5 de esa materia: los alambres, el alambre legal, siete hilos, la distancia entre los alambres... Yo veo el campo solo cuando hago ruta.

Mientras que, con respecto a la participación estudiantil concretamente, me encontré con casos de participación activa (ya sea de manera grupal como individual) y casos de observaciones en cadena,⁴¹ así como de participación limitada. Como he señalado anteriormente, las intervenciones de los alumnos dependió en buena medida del grado de apertura o invitación a la participación desarrollada por el docente. Los

⁴⁰ Esta afirmación también la comparten algunos estudiantes que fueron consultados en charlas informales durante el trabajo de campo.

⁴¹ Denomino así a las participaciones sucesivas de estudiantes, casi sin o con poca intervención docente, cuando el docente solo queda como moderador en un intercambio fermental de ideas en el aula.

casos de participación activa podría dividirlos en dos tipos. Un primer tipo es la participación que empieza fuera del aula cuando, por ejemplo, el docente propone a los estudiantes buscar materiales periodísticos relacionados con el tema que se está tratando en el curso con el objetivo de abordarlo colectivamente en clase. Actividad que parece responder a la siguiente pregunta: «¿Qué podemos hacer en el aula para ayudar a que los estudiantes aprendan fuera de ella?» (Bain, 2007, p. 65); y un segundo tipo es aquella que está motivada por razones tales como el interés por la propuesta docente que involucra la interrogación, el grado de apertura del equipo docente, la concepción docente, etc. El profesor E3Fder expresó que los estudiantes participan en la medida en que están motivados: «Los docentes dicen que no estudian nada, y no es así; solo que se motivan diferente. Pero cuando vos le ponés situaciones que los motivan, los tipos se enferman, se quedan hasta las 4 de la mañana. El tema es que es muy difícil para nosotros encontrar ese giro».

Tipos ideales de clases

La Didáctica nos brinda un conjunto de recomendaciones acerca de las diferentes concepciones docentes, pautas de evaluación, prácticas y estrategias de enseñanza, entre otras actividades. Utilizaré los tipos ideales en la exposición.

Las categorías analíticas —típicos ideales— permiten ubicar las prácticas de enseñanza en alguna de las categorías propuestas; esto no quiere decir que su práctica sea un ciento por ciento *encasillable* en una de ellas, sino que su bondad al momento del análisis consiste en que, a partir de estas categorías y su distancia con lo observado en cada clase, me permita proponer una comparación entre lo observado realmente y la situación descrita en el tipo ideal. El objetivo es una mejor comprensión y análisis de las prácticas de enseñanza. El hecho de ser tipos ideales no implica referirse a prácticas deseadas o esperables, tampoco quiere decir que los docentes ubicados en algunas de las celdas no se *escapen*, es decir, no utilicen elementos de otras categorías o, incluso, se puede dar el hecho de una ubicación compartida.

Abordé la investigación didáctica en las dos instituciones estudiadas a partir de dos categorías típico ideales.



7. Principales categorías típico ideales

Clases participativas	Clases magistrales
Exposición flexible.	Exposición rígida o atendiendo solo a los contenidos.
Técnicas orientadas a la participación (<i>rol play</i> , talleres, etc.).	Técnicas expositivas.
Preguntas que habilitan el diálogo.	Preguntas de tipo evaluatoria.
Énfasis en el estudiante.	Énfasis en el docente.

Fuente: elaboración propia

Características generales de las clases participativas en el IPA

En la investigación realizada pude observar que, en esta institución, la exposición fue flexible y la propuesta docente apuntó a gestionar las dinámicas de clase con base en ciertos objetivos. El docente utilizó técnicas orientadas a la participación, como el *rol play* y talleres, entre otras, y realizó preguntas que habilitaron el diálogo. Abrió un espacio para lo que llamo *pensamiento divergente*, aquel que apunta a que el estudiante reflexione a los efectos de pensar el Derecho más que a repetirlo.

El énfasis estuvo en el estudiante. Este es un escenario donde el docente concibe al estudiante inmerso en su proceso de enseñanza y aprendizaje. La preocupación abarca los aspectos institucionales referidos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también otros referidos al contexto personal, laboral, económico y familiar del alumno que, a consideración del docente, puedan estar afectando su rendimiento en el aula. El hecho de que las clases sean poco numerosas posibilita un vínculo más personalizado entre docente y alumno. Esto también implica considerar, al momento de planificar la clase, lo que sabe y cómo aprende el alumno para incorporarlo a la exposición a los efectos de buscar mejores explicaciones y ejemplos más adecuados, así como a elegir el material didáctico más acorde con las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes. Es decir, el aprendizaje del alumno es abordado desde un punto de vista subjetivo e integral y no solamente desde el aspecto cognitivo.

Características generales de las clases magistrales en la Facultad de Derecho

En la FDer observé clases que estuvieron más cerca del tipo ideal de clase magistral caracterizada por la exposición rígida.

En estos casos, aparece una clase organizada en torno a un discurso docente⁴² que siguió los contenidos teóricos previamente seleccionados por los profesores. Las preguntas realizadas fueron con fines evaluatorios, estuvieron orientadas a un control de lectura y a evaluar lo que estudió el alumno. De esta manera, la interrogación fue utilizada como un recurso que permitió al docente juzgar para repartir *premios* y *castigos*. No persiguió fines didácticos, sino que implícitamente sirvió para dejar en evidencia que los contenidos de la clase *no entendidos* no fueron responsabilidad del docente, sino de los estudiantes por su falta de estudio. Concretamente, observé este tipo de pregunta en determinados momentos de la clase cuando el docente sintió que sus alumnos no lo *seguían* (es decir, a su *discurso pedagógico*). Por ejemplo, en la Oc16FDer, el docente dijo, luego de no recibir ninguna respuesta a muchas de las preguntas planteadas: «No han estudiado nada para hoy». Este tipo de propuesta, sin duda, no genera un clima que invite a la participación de los estudiantes. Consultado sobre el final de la clase, el docente de la Oc16FDer expresó: «Antes había mejores estudiantes. Hoy, los buenos estudiantes se los llevó la universidad privada».

Hubo docentes que elaboraron guías de clase (como observé en la Oc20FDer), unas más amplias que otras, a modo de mapa para que el estudiante supiera por dónde transcurriría la clase y no se encontrara tan *perdido*. En este sentido, el entrevistado E4FDer expresó: «Hay veces que encuentro una confusión, porque, por ejemplo, yo he redactado guías de clase que tienen como función que el estudiante pueda seguir la clase sin mayor esfuerzo; otra cosa es si somos capaces de exigir que a partir de allí pueda profundizar o leer otros materiales». En la Oc20FDer, el docente comenzó la clase entregando a un alumno una especie de esquema o de hoja de ruta con los principales conceptos que tratarían en el aula.

El énfasis estuvo puesto en el docente. El docente se encuentra en un lugar simbólico de elevación —para ello sirve la propia topografía del salón que cuenta con

⁴² A pesar de ello puede haber aprendizaje, pero solo depende del interés y condiciones particulares del sujeto que aprende, el docente no lo facilita, se limita a presentar el contenido.

una tarima para despegarlo del resto de la clase—. Es quien tiene el saber y no admite casi cuestionamientos. En este tipo de clase el pensamiento es convergente. Apunta a un tipo de respuesta que es la correcta; en este caso, sujeta a lo que exprese la norma jurídica positiva vigente.

A continuación, analizo la exposición en función de las formas de participación en los dos tipos de segmentos de clase analizados.

8. Exposición y participación

		Organización de la exposición en los segmentos de clase magistral	
		Apegada a textos normativos	No apegada a textos normativos (interdisciplinar)
Formas de participación en los segmentos de clase participativas	Instancias grupales de participación	No	Sí
	Instancias individuales de participación	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia

La participación fue promovida por el docente a partir de la generación de instancias grupales o individuales. La participación colectiva se dio a través de algún tipo de dinámica grupal, mientras que la individual por medio de preguntas. En alguna medida esto reflejó su idea, colectiva o individual, del proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo que observé fue que en las aulas con momentos de clase magistral apegadas a textos normativos fue más frecuente la interrogación, mientras que en aquellas caracterizadas por momentos de clase participativa las dinámicas grupales tendieron a generar preguntas que fueron respondidas por los propios estudiantes o por los docentes.

En la FDer observé que en las asignaturas que tienen un código⁴³ como material de estudio, estos resultaron fundamentales a la hora de planificar el curso y la clase. La estrategia didáctica desarrollada consistió en partir de ese texto para luego explicar el contenido de sus artículos, hacer aclaraciones, comentarios y reflexiones. En el IPA, por su parte, si bien el código también tiene una fuerte presencia como texto base, no lo es tanto para la exposición, en la medida en que se parte de los conocimientos

⁴³ Por ejemplo, en Derecho Civil se vio claramente.

previos que el estudiante posee para llegar al texto. En la Oc5IPA, el docente abrió la participación desde las ideas previas que tenían los alumnos para llegar, luego, a la definición del concepto que quería desarrollar, que en este caso fue el de *matrimonio*. En este sentido, en la Oc14IPA, el profesor también planteó una estrategia que fue de lo particular a lo general.⁴⁴

Esta divergencia posiblemente se explique teniendo en cuenta la finalidad de las instituciones en cuestión, en sus perfiles de egreso que los ubica en campos profesionales distintos (Bourdieu, 1990); donde lo que es valorado en un lugar no necesariamente lo sea en otro. Hasta acá no habría nada nuevo, hay una cierta coincidencia entre lo declarado en los documentos fundacionales y lo observado empíricamente en las clases. Para profundizar, presento un breve análisis comparativo de los perfiles de egreso de las instituciones estudiadas.

Perfiles de egreso del IPA y de la Facultad de Derecho

Las carreras que estoy analizando tienen en común que están vinculadas al Derecho y, además, que están destinadas a resolver problemas prácticos. Los egresados de la FDer resolverán los problemas que les traigan los clientes. En este sentido, el entrevistado E1FDer expresó: «Cuando la gente viene al Estudio no quiere que le digas que lamentás la pérdida y le des una clase teórica. La gente quiere ir al hueso, “che, se murió la tía, dejó dos *palos verdes*, ¿cuánto me toca?»». Y en los institutos de enseñanza secundaria se enseñan algunos conceptos básicos del Derecho para que el ciudadano pueda conocer cuáles son sus derechos; por lo tanto, los egresados del IPA resolverán los problemas que se presenten en la enseñanza de dicha materia a sus alumnos.

En el análisis del perfil de egreso del profesional docente del IPA, se habla de una relación dialéctica entre educación y transformación social, donde el docente es visto como un profesional situado histórico y geográficamente, creador y difusor de cultura, con capacidad de construir y reconstruir su rol, autónomo, comprometido con la construcción de una sociedad más humanizada (en clave de derechos humanos) y con la formación integral de sus estudiantes, consciente de la complejidad epistémica del conocimiento, con actitud investigativa, reflexiva y creativa. «La condición de

⁴⁴ Solicitó a los estudiantes que enumeraran las características del matrimonio para luego proponer un criterio clasificatorio.

enseñante exige al profesional docente formarse tanto en sus finalidades como en su contenido de manera integral: 'saber y saber enseñar, conocer a quien enseña, en qué medio enseña y para qué enseña'.» (Castro, 1958, p.138)

Por su parte, el perfil de egreso del Profesor de Derecho, específicamente, agrega:

Ser competente, flexible al momento de ofrecer alternativas oportunas, pertinentes y viables, con compromiso ético (responsabilidad social en la medida que está formando a otros). Además de practicar un proceso reflexivo de crítica, autocrítica. Se apunta a lograr una jerarquización de la profesión docente, y ello incluye el aspecto curricular, el aspecto funcional y el aspecto ético. (Plan 2008, s. p)

Como podemos observar, tanto el perfil general como el particular del profesor egresado de la formación docente son complementarios; si bien fueron elaborados por colectivos docentes diferentes, tienen una misma idea *fuera* y mantienen una unicidad de criterios.

A su vez, en la FDer, el perfil del Doctor en Derecho se define como un profesional de la ciencia jurídica en vinculación con las ciencias sociales y humanísticas en general, lo cual le permite analizar y resolver los diferentes problemas jurídicos desde una perspectiva humanista. Mientras tanto, el perfil de Escribano Público dice que es un profesional de derecho habilitado para dar forma y autenticidad a los negocios y hechos jurídicos:

La calidad de jurista del Escribano le permite desempeñarse como asesor en todas las situaciones jurídicas de Derecho Patrimonial no contenciosas, en especial en materia contractual, ya sean de índole civil o relativa a la actividad comercial, industrial y agropecuaria. Asimismo, es el consejero asesor natural de las familias en sus problemas jurídicos y económicos.⁴⁵

De los anteriores perfiles se desprende claramente la diferencia marcada en la forma en que se distribuyen los diferentes campos de actividades en los que se desempeñan abogados y escribanos.

El análisis de los perfiles de egreso evidencian el enfoque de cada una de las asignaturas que comprenden la malla curricular de las instituciones en estudio. Su conocimiento proporciona más elementos para interpretar las prácticas de enseñanza.

⁴⁵ Para profundizar en ambos perfiles se puede consultar en <<http://www.fder.edu.uy/contenido/memoria/pdf/cap3.pdf>>

La interacción entre lo observado, el marco teórico y los perfiles de egreso permite elaborar un cuadro comprensivo de dichas prácticas.

Las prácticas estudiadas van a considerar los perfiles de egreso, la experiencia, la práctica profesional, así como los modelos docentes a seguir. Cuando hablo de dichos modelos es importante destacar la impronta institucional a la hora de marcar esas prácticas de enseñanza.

La FDer cuenta con una vasta experiencia en cuanto formadora de profesionales que saldrán a la palestra pública en una variedad de temas (políticos, parlamentarios, de gestión pública, etc.), posiblemente, personas públicas y notorias en la vida institucional del país. Pese a ello, hubo docentes que cuestionaron ese perfil de egreso; por ejemplo, el entrevistado E2Fder expresó que la Facultad debe ampliar el perfil del egresado: «Ya no se puede apuntar únicamente a un abogado litigante, se debe apuntar a un abogado que tenga otras competencias, como, por ejemplo, que sepa redactar convenios colectivos y pueda ser un eficiente asesor del Estado». Por su parte, el IPA tiene una historia de más corta data, donde su misión gira en torno a la formación de docentes para la educación secundaria. A su vez, los profesores de formación docente se encuentran con un alumnado muy heterogéneo que interpela y desafía tanto al educador como al saber que este enseña. Por lo tanto, la creatividad y ductilidad parecen ser claves.

El rol de los asistentes

Dentro de las clases observadas en la FDer y junto al titular, me encontré con una gama de docentes que ocupan distintas categorías, pero a los efectos de simplificar la situación les llamaré *asistente* o *colaborador*. Hecha esta precisión, existen las siguientes categorías de colaboradores o asistentes: ayudante (grado 1), asistente (propriadamente dicho, es quien tiene un grado 2), aspirante a profesor adscripto, e, incluso, oyente. El aspirante a profesor adscripto es quien está haciendo la carrera docente en la Facultad:

El proceso de formación docente abarcará tres años lectivos, iniciándose al comienzo del curso inmediatamente siguiente a la admisión del aspirante, siendo sus objetivos la

adquisición y dominio por este del conocimiento de la asignatura respectiva y el desarrollo de sus aptitudes didácticas y de investigación.⁴⁶

Resultó interesante observar la participación de los colaboradores en la clase; específicamente, en qué lugar del aula se ubicaron. Primero, debo precisar que asistí a clases a cargo de los titulares y de los asistentes. Por lo que puede observar al asistente en tres situaciones distintas: realizando la exposición solo o con otro asistente, y en la clase junto al encargado del grupo. Una segunda precisión es que no puedo concluir que exista un *modelo* de asistente, ya que su lugar y participación son diversos. Me encontré con realidades distintas, por un lado, hubo casos donde la participación de los asistentes fue significativa, con intervenciones individuales y propuestas colectivas, y otros donde su participación fue muy escasa.⁴⁷

Puedo pensar que en el *contrato didáctico* de la formación profesional hay una cierta complacencia del aspirante a profesional reflejada en cierto sometimiento (que se observa también en el rol de asistente en el modelo de formación docente de la FDER) que robustece determinadas prácticas de enseñanza planteadas.

También debemos tener en cuenta que el asistente, muchas veces, es el vínculo más cercano con la cátedra, tal vez por una cuestión generacional, porque hace menos tiempo que dejó de ser estudiante o «no es tan profesor como el catedrático»; todo esto lo convierte en un actor con un rol especial. El tipo de vínculo establecido entre el asistente y el estudiante es de cercanía, más desestructurado.

Respecto a este proceso formativo, diré que es un modelo pedagógico parecido al del maestro (el que enseña el oficio) con el aprendiz, donde este se encuentra junto al maestro observando cómo trabaja, para así ir descubriendo los *secretos ligados al oficio en el taller*.

⁴⁶ Recuperado de <http://wold.fder.edu.uy/uap/reglamento_aspirantes.pdf>

«Art.7 PROCESO DE FORMACIÓN DOCENTE: El primer año está orientado a confirmar la vocación docente, a capacitar en contenidos y en metodología general. Deberá asistir a clase y a las sesiones académicas del Instituto correspondiente, elaborar guías de clase, bibliografías y fichas de lectura, dar clase conforme al Art.11º -a criterio del Profesor Encargado del curso-, concurrir a los cursos, seminarios, o talleres sobre Metodología de la Enseñanza y de la Investigación que la Facultad instrumente y rendir una prueba de conocimiento. En este primer año, el aspirante no podrá integrar mesas examinadoras; no obstante, podrá concurrir, a efectos de su formación, a la toma de exámenes y evaluaciones que se practique. En el segundo año, dirigido hacia la profundización de los conocimientos adquiridos y la iniciación del aspirante en la exposición de los mismos y en los criterios de evaluación, además de la actividad detallada para el primer año tendrá que dar clase conforme el art.11º, corregir pruebas de estudiantes y -cuando así le fuera solicitado- colaborar en los proyectos de investigación que el Instituto desarrolle. El tercer año constituirá la culminación del proceso formativo y durante el mismo se agregarán a las tareas indicadas para los años anteriores, una clase final ante tribunal y la elaboración de una monografía.»

⁴⁷ El docente E3 dijo, refiriéndose al asistente: «Usted viene, me pasa la lista y me da tres clases en el año. Me viene siempre porque usted es mi sirviente».

A partir de las observaciones realizadas construyo el siguiente cuadro donde presento el rol de los asistentes⁴⁸ de acuerdo al grado de su participación en la clase:

9. Rol de los asistentes

		Rol de los asistentes
Segmentos de clase magistral. (Organización de la exposición)	Apegado a textos normativos.	Pasivo ⁴⁹
	No apegado a textos normativos. (Interdisciplina)	Pasivo
Segmentos de clase participativa. (Técnicas participativas)	Instancias grupales de participación.	Activo ⁵⁰
	Instancias individuales de participación.	Pasivo

En una primera lectura del cuadro, podemos observar que la actividad donde el asistente tiene mayor participación en la clase es cuando se proponen instancias grupales.

El siguiente cuadro refleja el rol de los asistentes, los recursos didácticos y la participación de los estudiantes según la exposición utilizada en los segmentos de clase observados en las instituciones en estudio.

10. Comparativo de los segmentos de clase magistral y participativa

		Rol de los asistentes	Recursos didácticos	Participación de los estudiantes
Segmentos de clase magistral. (Organización de la exposición)	Apegado a textos normativos.	Pasivo	Códigos, convenios, Ppt.	No necesariamente.
	No apegado a textos normativos. (Interdisciplina)	Pasivo	Recursos: talleres, películas, debates, otros.	Sí
Segmentos de clase participativa. (Técnicas participativas)	Instancias grupales de participación.	Activo	Instancias generadas por el docente y dirigidas al trabajo grupal.	Individual y grupal.
	Instancias individuales de participación.	Pasivo	Interrogación didáctica individual.	Individual

Fuente: elaboración propia

⁴⁸ El rol de asistente aparece solo en la FDer, ya que en el IPA no existe tal figura.

⁴⁹ Es aquel que se limita a escuchar callado la clase magistral del encargado del curso. A lo sumo, puede ocupar un rol de *secretario* y, por ejemplo, pasar la lista o hacer una pequeña intervención.

⁵⁰ Es aquel que participa activamente en la propuesta de clase del docente encargado del grupo, ya sea colaborando en las dinámicas o interviniendo activamente. En este caso, el encargado del grupo es quien propicia y alienta la participación de sus asistentes.

Categorización de los segmentos de clase magistral

A partir de los registros de clase realizados, agrupé mis observaciones en torno a la utilización de los textos normativos (recurso didáctico) en las clases magistrales. De esta manera, distingo dos situaciones: apego a los textos normativos y no apego a los textos normativos.

El criterio clasificatorio partió de la utilización de ese elemento reconocido como central, incluso por otros profesores que no tienen relación con estas asignaturas y que están de acuerdo que en las asignaturas *codificadas* los textos normativos tienen un rol preponderante. Es más, algunos profesores consideran que el hecho de contar con un código, por ejemplo, soluciona muchos problemas como la multiplicidad de interpretaciones. Para otros, sin embargo, reducir los recursos didácticos a un código y, además, apelar en muchos casos a su memorización, es muy cuestionable.

Para profundizar en estas categorías, en el cuadro siguiente observamos las características de los segmentos de clase en función de tres categorías fundamentales en las prácticas de enseñanza.

11. Características de los segmentos de clase magistral

	Recursos didácticos	Participación de los estudiantes	Tipos de exposición
Segmentos de clase magistral	Apego a los textos normativos.	La participación es contingente. No aparece como prioridad. Depende de la iniciativa docente para habilitarla desde la planificación o a partir de la propia interacción en el aula.	Rígida
	No apego a los textos normativos (interdisciplinar).	La participación es contingente. No aparece como prioridad. Depende de la iniciativa docente para habilitarla desde la planificación o desde la propia interacción en el aula.	Flexible

Fuente: elaboración propia

La participación depende de la iniciativa del docente, fundamentalmente de su formación como tal (IPA), su experiencia (FDER e IPA) y de sus atributos personales y profesionales.

La estructura de la exposición fue rígida en la medida en que la organización (planificación de la clase) se dio de acuerdo al texto normativo; por esa razón, la rigidez de la clase parece no escapar a la estructura organizada en el código. Sin

embargo, hubo otros docentes que cuestionaron esta manera de dar las clases. En este sentido, E3FDer dijo:

Sucesiones es una materia ideal para trabajar en la práctica, enseñar únicamente en base al *Código* me parece horrible, es horrible. Y con la nueva reglamentación referida a que la norma jurídica vigente puede estar arriba de la mesa en los exámenes para su consulta, no se puede seguir preguntando en los exámenes en base al *Código*. La casuística es muy grande. Además de Sucesiones, tenés otros temas, como el matrimonio igualitario, en los que también podés trabajar mucho la participación e, incluso, sería ideal que sean todas las clases interdisciplinarias y con una dinámica grupal.

Categorización de los segmentos de clase participativa

A partir de mis registros, agrupé las observaciones en torno a los tipos de participación planteados en clase por el docente. De esta manera, observé lo siguiente: dinámicas grupales, interrogación didáctica y trabajo a partir de material de prensa.

La participación a partir de dinámicas grupales provocó una mayor interacción intra y extragrupal entre los estudiantes y con el docente al momento de presentar lo trabajado al resto de los participantes. Con este tipo de propuesta el protagonismo se trasladó a los estudiantes. Básicamente, observé dos tipos de interrogación didáctica, una evaluatoria, y otra que proponía la reflexión del estudiante. Observé, asimismo, docentes que trabajaron a partir de material de prensa (proactividad). En la Oc6FDer, el profesor propuso dinámicas de intervención a partir del interés de los estudiantes en noticias relevantes que acontecieron en la semana y que estaban vinculadas a la temática del curso. Así, uno de ellos eligió una noticia y la expuso en clase, mientras que el docente fue explicando aspectos cuando consideró oportuno. Analizaron la noticia entre todos, abriendo así la participación al resto de los participantes de la clase.

Para profundizar en esta categoría, en el cuadro siguiente observamos las características de los tipos ideales en función de tres categorías fundamentales en las prácticas de enseñanza.



12. Características de los segmentos de clase participativa

	Estructura de la clase: comienzo, desarrollo y cierre	Participación de los estudiantes	Tipos de exposición
Segmentos de clase participativa	Dinámicas grupales.	El manejo de técnicas participativas tiende a fomentar la iniciativa de los estudiantes y a promover una mayor participación.	Flexible, colabora con los planteos individuales y grupales.
	Interrogación	Hay una búsqueda constante de motivar la participación del estudiante con preguntas. La organización de la clase está basada en objetivos. La cantidad de alumnos es un elemento que muchas veces condiciona esta propuesta. ⁵¹	Flexible, colabora con los planteos individuales. La exposición se ajusta a los requerimientos personales.

Fuente: elaboración propia

13. Características de los distintos tipos de clases observadas en la FDER

Modalidad	Clase magistral (con menor interrogación didáctica)	Clase mixta	Clase participativa
Estrategias y recursos	Exposición del docente con la ayuda del <i>Código</i> , otros textos o Ppt.	Exposición del docente con participación de los estudiantes (interrogación).	Dinámicas grupales, <i>rol play</i> , talleres, debates, utilización de películas, etc.
Alumnos en clase	Muchos alumnos	Muchos alumnos	Muchos alumnos

Fuente: elaboración propia

14. Características de los distintos tipos de clases observadas en el IPA

Modalidad	Clase magistral (con mayor interrogación didáctica)	Clase mixta	Clase participativa
Estrategias y recursos	Exposición del docente con la ayuda del <i>Código</i> , otros textos o Ppt.	Exposición del docente con participación de los estudiantes (interrogación).	Interrogación
Cantidad de alumnos	Pocos alumnos.	Pocos alumnos.	Pocos alumnos.

Fuente: elaboración propia

⁵¹ En los casos de clases numerosas se fomentan las tareas.

15. Comparación sintética entre las clases magistrales de la FDer y del IPA

	FDer	IPA
Modalidad	Clase magistral (con menor interrogación didáctica).	Clase magistral (con mayor interrogación didáctica).
Estrategias y recursos	Exposición del docente con la ayuda del <i>Código</i> , otros textos o Ppt.	Exposición del docente con la ayuda del <i>Código</i> , otros textos o Ppt.
Cantidad de alumnos	Clases numerosas.	Clases poco numerosas.

Fuente: elaboración propia

Lo interesante a resaltar aquí es que, a pesar de la diferencia significativa en el número de alumnos, en las dos instituciones observé clases magistrales, si bien en una los momentos de clases magistrales fueron menores que en la otra. En el IPA, las clases magistrales tuvieron más interacción que en la FDer debido a la interrogación didáctica que buscó las opiniones de los estudiantes, sus reflexiones, sus ideas previas, etc. Los momentos de clases magistrales en la FDer fueron más frecuentes, por lo que la participación se redujo a los momentos en que los docentes motivaron ciertas dinámicas de clase.

Es conveniente dejar constancia de que la clase magistral (típica de la didáctica clásica) tiene su valor pedagógico y eso no es cuestionable, lo que sí es cuestionable es la exclusividad de esa estrategia docente.

16. Comparación sintética entre las clases participativas de la FDer y del IPA

	FDer	IPA
Modalidad	Clase participativa.	Clase participativa.
Estrategias y recursos	Dinámicas grupales.	Interrogación didáctica.
Cantidad de alumnos	Clases numerosas.	Clases menos numerosas.

Fuente: elaboración propia

17. Comparación sintética entre las clases mixtas de la FDer y del IPA

	FDer	IPA
Modalidad	Clase mixta.	Clase mixta.
Estrategias y recursos	Dinámicas grupales / interdisciplina. Manejo de ejemplos. Espacios de reflexión, crítica, etc.	Interrogación didáctica. Manejo de ejemplos. Espacios de reflexión, opinión, crítica, etc.
Cantidad de alumnos	Clases numerosas.	Clases menos numerosas.

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

Para comenzar con las conclusiones considero pertinente hacer una serie de apreciaciones: si bien el eje central de la investigación fue la comparación entre ciertos aspectos didácticos, considerando la escasez de antecedentes en la temática específica, el presente trabajo permite conocer por separado un poco más a las instituciones estudiadas. En este sentido, la investigación brinda un conjunto de herramientas para que sus propios colectivos docentes puedan profundizar en el análisis de sus prácticas de enseñanza con el objetivo de mejorarlas. Lo que en el marco teórico propuesto sería pasar de una didáctica focalizada en la enseñanza a otra que lo esté en el aprendizaje, con la finalidad de llegar a más estudiantes con propuestas de enseñanza y aprendizaje más significativas. De manera general, observé que las dos instituciones tienen una serie de diferencias que bien podrían reducirse a dos: la cantidad de alumnos y formar parte de campos profesionales diferentes (donde difieren los agentes, los objetivos e incluso la propia concepción docente y la tradición institucional).

Según este último aspecto, entonces, los datos obtenidos en la investigación deberán ser analizados considerando que estamos en presencia de campos profesionales diferentes, por lo que puede contribuir a dar un contexto de explicación a las prácticas de enseñanza observadas en esta investigación. Si reconocemos la presencia de algunos elementos de la teoría de los campos de Bourdieu respecto a las instituciones donde se realizó la investigación, podemos decir que tienen intereses distintos: el del IPA es formar docentes, mientras que el de la FDer es formar profesionales en el ejercicio del Derecho.

En ese contexto, una diferencia entre ambas instituciones es que los profesores del IPA *viven de y para* la docencia. Esto es un dato relevante porque no ocurre lo mismo con los profesores de la FDer, ya que, generalmente, estos tienen otros trabajos (sus estudios particulares, trabajan en otros estudios como empleados o son funcionarios del Estado); por lo tanto, la docencia no es una actividad central en sus vidas laborales. En cambio, sí consideran que esta actividad les da satisfacción,

prestigio, status académico y profesional e, incluso, una forma de mantenerse actualizados respecto al saber.

Expuestos estos aspectos, presento las conclusiones más relevantes de la investigación.

Pese a que tanto las observaciones de clase como los testimonios de los docentes me permiten asociar un tipo ideal de clase a cada una de las instituciones, estos modelos puros se ven *perforados* por prácticas concretas que corresponden al tipo ideal opuesto. Por lo tanto, la magistralidad y la participación quedan reducidas a segmentos de clase donde se suceden una u otra con mayor o menor éxito. Hablo de *segmentos de clase* como evidencia empírica (fáctica) más que como categoría analítica de clase, ya que esta abarca mayores aspectos típicos ideales que lo efectivamente constatado en las observaciones. En efecto, en los tiempos que corren, es difícil encontrar un docente que realice una exposición completamente magistral de toda su clase, así como también lo es encontrar una clase completamente participativa. En conclusión, el carácter magistral o participativo será el resultado de la sumatoria de momentos que tenga de uno o de otro tipo de clase. El término *segmento* se fundamenta en la intención de reflejar de manera precisa la dimensión temporal de dichos eventos; si bien hay un énfasis en alguna de esas modalidades reconocidas, por lo general, hay una combinación con la otra. Digo esto no solo con el fin de precisar exactamente los procesos observados en las clases, sino también con el objetivo de proponer pensar estrategias para el mejoramiento de los abordajes didácticos.

A partir de los tipos ideales y de los segmentos de clase, paso a detallar algunas características de las clases en las instituciones estudiadas.

En la FDer predomina el tipo de clase magistral mientras que en el IPA observo mayoritariamente clases participativas. En ambas instituciones también hay una autopercepción de que esto es así. Al analizar los segmentos de clase veo que, efectivamente, en la FDer predominan los segmentos magistrales, pero, dependiendo de los casos, aparece igualmente un conjunto de segmentos donde se cede la participación a los estudiantes. En suma, dentro de las clases magistrales encontré unas más *puras* que otras; es decir, algunas se encuentran más cercanas a la situación típico ideal. En las puras hay una casi nula participación o la participación solo aparece para evaluar el nivel de conocimiento del estudiante; en las otras, observé un mayor número de participaciones. Los estudiantes participan con preguntas que motivan la reflexión, la opinión e, incluso, la crítica.

Esta sumatoria de segmentos de clases participativas y magistrales genera una nueva categoría que da cuenta de esa situación singular y que denomino *clase mixta*. Sus características son las siguientes:

Características de la estrategia docente en las clases mixtas
Exposición definida que admite emergentes.
Combinación de técnicas expositivas y participativas.
Combinación de pensamiento convergente y divergente.
Énfasis en el docente con atención a ciertas demandas de los estudiantes.

Fuente: elaboración propia

En la exposición definida que admite emergentes, la organización del discurso es acorde a contenidos que pueden ser interpelados, por lo que se generan preguntas y se incorporan algunas dinámicas de clase. En la combinación de técnicas expositivas y participativas, la participación se da a través de preguntas de tipo evaluativa y otras que buscan la reflexión y la opinión del estudiante. La combinación de pensamiento convergente y pensamiento divergente pone énfasis en lo que sabe el docente y el hilo conductor de la clase se mantiene atado a su planificación, pero igualmente presta atención a ciertas demandas de sus estudiantes. Resultaría interesante indagar en posteriores investigaciones cuáles son los resultados de esa combinación y cuándo comienzan a aparecer elementos de clases magistrales en clases mayoritariamente participativas y viceversa. Es decir, cuál es la relevancia de la interacción de dichos segmentos en la enseñanza y en el aprendizaje. Con respecto a la enseñanza, en la medida en que puede resultar muy monótono el *recitado* de una clase y, con respecto al aprendizaje, en qué medida una clase netamente participativa puede ofrecer aprendizajes significativos (espacios de enseñanza efectiva) sin que se torne un recurso meramente retórico.

En la FDer hay una estructuración del discurso docente a partir de la trayectoria biográfica del profesor, donde este recupera enseñanzas de su época de estudiante así como de su experiencia profesional, presentes de forma más o menos consciente. Por lo que la práctica de enseñanza se ve enriquecida de acuerdo al grado de reflexión del propio docente respecto de sus prácticas profesionales y anexas que vuelca en el aula. Esto le daría un toque artesanal a la formación docente como tal.

Hay, entonces, un componente de iniciativa personal muy fuerte. En este sentido, Jackson (2002), refiriéndose a la utilización del sentido común para dar clases, dice que tanto los que están formados como docentes sin experiencia formativa como los que sí la tienen cuentan con un *álbum mental* al cual es posible recurrir, por lo que la cuestión está en extraer el buen sentido de ese sentido común. También es importante remarcar que en el ambiente universitario se ven señales de transformación que apuntan a un cambio en las prácticas de enseñanza (de la mano de nuevos planes de estudio, prácticas, recursos tecnológicos, modalidades de implementación de cursos, entre otros). Si bien esto ocurre en la FDer en mayor medida, en el IPA también la experiencia es traída al aula como recurso didáctico (muchas veces, en la forma de ejemplos prácticos que el docente comparte en el aula sobre experiencias que le han pasado a lo largo de su vida como profesional), tal vez con una mayor consciencia de los efectos didácticos de dicha utilización. En FDer recogí opiniones de algunos docentes que consideraron que para poder enseñar era imprescindible estar ejerciendo la profesión, mientras que para otros no lo era. Para aquellos, el ejercicio de la práctica profesional da más garantías que para estos docentes que solamente están dedicados a enseñar.⁵²

Respecto al papel que desempeñan los asistentes, la formación docente en la FDer puede dividirse, desde un punto de vista analítico, en dos grandes momentos: cuando el candidato a profesor adscripto cumple el rol de *espectador* de lujo —asiste para observar y escuchar la clase magistral (lo mismo observé en oyentes, ayudantes y asistentes)— y su participación depende de la habilitación que el encargado del grupo le otorgue; y cuando se debe hacer cargo de una serie de clases, tal como lo prevé el reglamento. Considero que este modelo de *pura* observación y escasa cantidad de clases dadas, así como la ausencia de espacios formativos con una fuerte reflexión teórica sobre los aspectos didácticos, provoca una repetición de los modelos docentes tradicionales, instalando un *habitus* que imposibilita un cambio integral de la formación y solo admite meros *retoques* con lo que se supone que está incorporando cambios.

Como ya vimos, la figura del asistente no existe en el IPA (ni en el resto de los institutos de formación docente); ahora bien, en la formación de los futuros profesores del IPA no ocurre lo mismo que en la formación docente de la FDer. En el IPA hay

⁵² Este aspecto sería muy interesante desarrollar: ¿cuál es el plus que da al enseñante el ejercicio profesional del docente?

componentes teóricos y prácticos más amplios. Recordemos que en la Facultad solo se ofrecen dos cursos semestrales teóricos que tienen que ver con la didáctica,⁵³ mientras que en el IPA son cuatro cursos anuales, teóricos y prácticos (Introducción a la Didáctica, Didáctica I, Didáctica II y Didáctica III).⁵⁴ A lo largo de estos cursos se pretende que el futuro docente incorpore los principales conceptos ligados a la enseñanza y al aprendizaje de sus alumnos, a los efectos de que realice un diagnóstico, efectúe una planificación y utilice los recursos didácticos más apropiados para cumplir con los objetivos que se fije para su clase. La formación docente busca un estilo docente propio, personal. A ello se debe la mayor carga horaria, incluidas las horas de prácticas docentes.

La apelación a la memoria como recurso didáctico me despierta una serie de reflexiones. En el IPA, y en el resto de la formación docente, el uso de la memoria como recurso didáctico está bastante *demonizado* en el discurso formativo institucional en la medida en que no favorece otras capacidades intelectuales como el razonamiento crítico o la creatividad. No obstante, en este sentido, es conveniente diferenciar el aprendizaje superficial del significativo; la memoria tiene un papel capital en los dos, pero es clave en el aprendizaje significativo y de larga duración porque la información queda integrada a la estructura conceptual del sujeto. Este acercamiento al uso de la memoria como recurso en la formación profesional es apenas una forma particular de cómo notamos su presencia, es decir, el singular uso de su término. Su apelación tiene múltiples connotaciones. Una de ellas es considerarla como negativa en una situación de enseñanza; la memoria no cuenta con *buena prensa* en la medida en que se la asocia al pasado educativo centrado en la repetición (poesías, fechas patrias y tablas de multiplicar, entre otros), más aún si consideramos los actuales contextos educativos 3.0, donde muchas de esas operaciones mentales han sido suplantadas por diversos recursos tecnológicos que son de fácil acceso para los estudiantes.

Considero que las dos instituciones analizadas pueden renovar sus prácticas de enseñanza en aras de la participación, reconociendo al estudiante como protagonista activo de su propio proceso de aprendizaje. Por un lado, los docentes que planifican sus clases incorporando instancias de participación son los que logran un mayor

⁵³ Recientemente se está ofreciendo cursos modulares de capacitación pedagógica. Al estar aún en curso, no se los ha evaluado.

⁵⁴ Plan 2008 de Consejo de Formación Docente, ANEP.

involucramiento de los estudiantes y los vuelven partícipes activos en el proceso. En estas instancias, el estudiante es valorado y, por ello, se siente motivado a participar; en definitiva, pasa a ser *sujeto de derecho* (sujeto que tiene derecho a aprender y que lo volvería *sujeto de aprendizaje*). De igual forma, las clases con una mayor apelación al conocimiento interdisciplinario parecen ser las que motivan más la participación de los alumnos, aunque ese conocimiento interdisciplinario se vería fortalecido si va acompañado de una concepción docente donde se habilite el involucramiento del estudiante y se promueva la participación. En este sentido, las propuestas participativas ingeniosas y adecuadas a la temática planteada, junto a una interrogación didáctica que priorice el proceso de razonamiento del alumno en cada caso concreto, son las que logran clases más participativas, con una mayor motivación e involucramiento, lo que promueve el interés por la materia y por el aprendizaje en sí.

Las preguntas del tipo evaluatorias apuntan a saber si el estudiante *sabe*, no promueven la participación, sino que, por el contrario, la inhiben porque infunden temor a obtener una calificación poco gratificante. En cambio, las preguntas que implican razonamiento y resolución de problemas concretos apuntan a indagar *lo que sabe* el estudiante *y cómo lo sabe* para que el docente pueda tomar decisiones y contribuir con su proceso de aprendizaje. Esto implica que el docente se aleje de su zona de confort y desista de repetir la misma exposición tal cual lo viene haciendo, tal vez, desde hace años (que en muchos casos es la misma con la que aprendió esos conceptos siendo estudiante) para enfocarse en las diversas realidades subjetivas del aprendizaje en sintonía con los nuevos contextos culturales y tecnológicos que estamos viviendo.

De alguna manera aparecen en tensión los conceptos de calidad y participación en contextos de numerosidad, mucho más cuando el docente se enfrenta a temas muy específicos y estrictos, donde pareciera necesario aprenderlo de una forma determinada (que generalmente es la misma forma en que aprendió el docente) y no de otra. Si a ello le sumamos que la formación docente en la FDer tiene, muchas veces, como modelo o referente al encargado del grupo cuya técnica favorita es la clase magistral, poco cambio se puede esperar en lo inmediato. La elección entre clase magistral y clase participativa no siempre depende de la cantidad de alumnos por clase; es posible pensar que tendría más que ver con la concepción docente. Es decir, con el grado de apertura que tenga el profesor, de cómo concibe la enseñanza e, implícitamente, de cómo concibe al aprendizaje, de cuál es la concepción de estudiante que trabaja, entre otros aspectos. El grado de exposición eficaz, ligado a un



aprendizaje profundo, que debe lograr el docente es un elemento que también está en tensión y vinculado con lo anterior. Me encontré aquí con dos posiciones en contextos de numerosidad: por un lado, docentes que consideran que no se debe bajar el nivel de dominio conceptual de los contenidos, sin importar la cantidad de estudiantes que puedan llegar a entenderlos, y los que proponen llegar a un grupo más numeroso de alumnos. Nos enfrentamos aquí a la clásica tensión entre atender al mayor acceso y permanencia del alumnado del nivel terciario de la educación y la calidad de su formación.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Referencias bibliográficas

- ACHILLI, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Rosario: Colección Universitas, Serie Formación Docente, Laborde Editor.
- ÁLVAREZ, J. (2001). *Entender la Didáctica, entender el Currículum*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G.; MORA, S. y SABELLI, M. (2007). «Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA». *Academia*. Revista sobre enseñanza del Derecho, año 5, núm. 9, 2007, ISSN 1667-4154, pp. 235-249. Recuperado de: <http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/09/formar-docentes-reflexivos.pdf>
- ANIJOVICH, R., CAPPELLETTI, G., MORA, S. y SABELLI, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de: <http://www.alfafundaenfermeria.org/files/pdf/2012/10/20121025_716080059.pdf>
- ANIJOVICH, R. y MORA, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor. Recuperado de: <ecaths1.s3.amazonaws.com/.../1400512089.Anoijovich%20Mora.%20Estrategias%20...>
- AUSUBEL, D.; NOVACK J. y HANESIAN, H. (1987). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Madrid: Editorial Trillas.
- ARIAS, W. L. y OBLITAS, A. (2014). «Aprendizaje por descubrimiento vs. Aprendizaje significativo: Un experimento en el curso de historia de la psicología», *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, vol. 34, núm. 87, julio-diciembre, 2014, pp. 455-471. São Paulo: Academia Paulista de Psicologia. Recuperado de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94632922010>>
- BACHELARD, G. (1948). *La formación del espíritu científico*. México DF: Siglo XXI editores. Recuperado de: <<http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/franco/Materiales%20de%20apoyo%20didactico/Epistemologia%20y%20educaci%F3n/La%20formacion%20del%20espíritu%20cient%20-%20Bachelard,%20Gaston.pdf>>
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de la Universidad*. Barcelona: Publicaciones de la Universitat de Valencia.

- BAUTISTA, J. (2012). Introducción, en BAUTISTA, J. (coord.). *Innovación en la Universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Grao.
- BEHARES, L. (2011 a). *Enseñanza y producción de conocimiento*. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República.
- BEHARES, L. (2011 b). «Vaz Ferreira, la “enseñanza superior” y la discusión sobre la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas». *Imagens da Educação*, vol. 1, núm. 1, p. 65-75. Recuperado de:
<<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/12352/6617>>
- BECKER SOARES, M. (1985). «Didáctica, una disciplina en busca de su identidad». *Revista A.N.D.E.*, año 5, núm. 9, pp. 39-42. Universidad de Minas Gerais. Recuperado de:
<clasev.net/v2/mod/resource/view.php?id=8593>
- BERTONI, E. (2000). *Curso de Práctica Docente*. Ficha 1. Montevideo: Publicaciones Universitarias FHCE. Material para los estudiantes.
- BOURDIEU, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1992). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S. A. Recuperado de: <<https://rfdvcatedra.files.wordpress.com/2013/02/pierre-bourdieu-poder-derecho-y-clases-sociales.pdf>>
- CAMILLONI, A. W. de (1995). «Reflexiones para la construcción de una didáctica para la Educación Superior», en Primeras jornadas trasandinas sobre planeamiento, gestión y evaluación “Didáctica de nivel superior” universitaria. Universidad de Buenos Aires. Universidad Católica de Valparaíso. 19 y 20 de enero de 1995. Recuperado de:
<<https://es.scribd.com/document/250790546/Reflexiones-para-la-construccion-de-una-didactica-para-la-educacion-superior-doc>>
- CAMILLONI, A. W. de (1996). «De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica», en CAMILLONI, A. W. de , DAVINI, M. C., EDELSTEIN, G. y otros. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CASTRO, J. (1960). «Seminario Interamericano sobre Perfeccionamiento del Magisterio (realizado en el marco del inicio del Plan 55). Montevideo.1958». *Revista Superación*. Publicación de los IINN. Montevideo, abril, p. 138.
- COLLAZO, M. (coord.) (2006). «El sentido de la formación didáctica en la docencia universitaria», en COLLAZO, M. (coord.). *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. Montevideo: Universidad de la República. Comisión

Sectorial de Enseñanza, 6 y 7 de diciembre. Recuperado de:

<[http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Debates%20teóricos,%20metodológicos%20y%20pol%C3%ADticos%20sobre%20la%20FD%20universitaria%20\(publicación\)ATT00009.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Debates%20teóricos,%20metodológicos%20y%20pol%C3%ADticos%20sobre%20la%20FD%20universitaria%20(publicación)ATT00009.pdf)>

COLLAZO, M. (2010). «El currículo universitario como escenario de tensiones sociales y académicas». *Didaskómai*, núm. 1, pp 5-23. Recuperado de:

<http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Collazo_Didaskomai.pdf>

DEMARCHI, M. (2006). «De epistemología y didáctica. Categorías relacionales», en COLLAZO, M. (coord.). *Debates teóricos, metodológicos y políticos sobre la formación docente universitaria*. Montevideo: Universidad de la República. Comisión Sectorial de Enseñanza, 6 y 7 de diciembre. Recuperado de:

<[http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Debates%20teóricos,%20metodológicos%20y%20pol%C3%ADticos%20sobre%20la%20FD%20universitaria%20\(publicación\)ATT00009.pdf](http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Debates%20teóricos,%20metodológicos%20y%20pol%C3%ADticos%20sobre%20la%20FD%20universitaria%20(publicación)ATT00009.pdf)>

COLS, E. (2011). *Estilos de enseñanza*. Santa Fé: Homosapiens.

COSCIA, P. (2013). *La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase. Análisis de estrategias comunicativas en aulas universitarias*. Montevideo: Universidad de la República. Área Social. Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. Recuperado de

<http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_patrizia_coscia.pdf>

DONATO, X. (2007). «El carácter de los tipos ideales weberianos y su relación con las ciencias naturales», *Diánoia*, vol. 52, núm. 59, noviembre. México. Recuperado de:

<http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-24502007000200007>

GÓMEZ CAMPOS, V. y TENTI FANFANI, E. (1989). *Universidad y profesiones: crisis y alternativas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GONZÁLEZ MORA, F., GONZÁLEZ BURGSTALLER, M. y MACARI, A. (2013). *Evolución de las profesiones docentes en Uruguay. Desafíos para las próximas décadas*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. El informe de educación de la CIDE 50 años después.

Recuperado de:

<<http://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/González,%20González%20y%20Macari.pdf>>

GROMPONE, A. (1956). «El Instituto de Profesores Artigas». *Anales del Instituto de Profesores Artigas*, año 1, núm. 1, pp. 5-30.

HERRÁN, A. de la (2009). «Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación», en PAREDES, J. y HERRÁN, A. de la (coord.), SANTOS GUERRA, M. Á. y otros. *La práctica de*

la innovación educativa. Madrid: Síntesis.

- IESALC (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Cartagena de Indias: IESALC Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- IMBERNÓN, F. (2012). «La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario», en BAUTISTA, J. (coord.). *Innovación en la Universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- LITWIN, E., MAGGIO, M. y ROIG, H. (comp.) (1984). *Educación a distancia en los 90: desarrollos, problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Programa de Educación a Distancia UBA XXI, Universidad de Buenos Aires.
- LITWIN, E. (1996). «El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda», en CAMILLONI, A. W. de. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
Recuperado de:
<<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=c2VydmljaW90aS5jb20udXI8aW5pY2lvcGd4OjU3MzNhZGIwYzk0YmU0Odg>>
- LITWIN, E (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- LITWIN, E. (2010). «La tecnología y sus desafíos en las nuevas propuestas para el aula», en LITWIN, E. (coord.). *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- LUCARELLI, E. (2006). «Análisis de prácticas y formación: tres experiencias con docentes en universidades argentinas». *Perspectiva*, vol. 24, núm. 1, pp. 247-272, enero-junio.
Recuperado de: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>
- MARTÍNEZ, F. y SARLO, O. (2001). *La formación de juristas en Uruguay. Cinco años de investigación pedagógica en la facultad de Derecho, UDELAR*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza y Fundación de Cultura Universitaria.
- MARRADI, A., ARCHENTI, N. y PIOVANI, J. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé editores.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA. DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN. ÁREA DE INVESTIGACIÓN Y ESTADÍSTICA (2014). *Anuario estadístico de educación*. Montevideo: MEC. Recuperado de: <http://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/927/1/anuario_2013.pdf>

- MORA, A. (s. f.). *Obstáculos epistemológicos que afectan el proceso de construcción de conceptos del área de ciencias en niños de edad escolar*. Recuperado de: <<http://www.cientec.or.cr/exploraciones/ponenciaspdf/ArabelaMora2.pdf>>
- MORALES, M. A., LENOIR, Y. y JEAN, V. (2012). «Dispositivos didácticos de la enseñanza primaria en Quebec», *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 3, pp. 116–132. Recuperado de: <<https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4286/4611>>
- PERRENOUD, P. (2006). *Desarrollar la formación reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PESCE, F. (2012). «La Didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en el Uruguay». *InterCambios*, año 1, núm. 1. Recuperado de: <<http://intercambios.cse.edu.uy/la-didactica-en-la-formacion-de-docentes-para-la-ensenanza-media-en-uruquay/>>
- POZO, J. I. y PÉREZ, M. (coords.) (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata.
- SABATOVICH, D. y MAÑAN, O. (2013). *De cómo la Formación Docente construye un concepto de Estado*. Recuperado de: <<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=0abe0ffc-f46b-4e01-879a-04f66e10ab70&ID=217724>>
- SACRISTÁN, J. (2012). «¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la Universidad?», en BAUTISTA, J. (coord.). *Innovación en la Universidad: prácticas, políticas y retóricas*. Barcelona: Graó.
- SAGASTIZABAL, M. Á. y PERLO, C. (2006). *La investigación–acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Buenos Aires: Editorial Stella, ediciones La Crujía. Recuperado de: <<http://www.terras.edu.ar/postitulos/1/12/biblio/1De-la-percepcion-al-diseno.pdf>>
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesores reflexivos*. Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y ediciones Paidós Ibérica.
- SOUTO, M. (2014). «Didáctica general y didácticas especiales: aportes para la discusión», en MALET, A. y MONETTI, E. (comps.). *Debates universitarios acerca de lo didáctico y la formación docente*. Buenos Aires: Noveduc.
- STEIMAN, J. (2004). *¿Qué debatimos hoy en la didáctica?* Buenos Aires: Jorge Baudino ediciones.
- Stöcker, K. (1985). *Principios de didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelusz.

- TENTI FANFANI, E. (2007). «Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente». *Educação & Sociedade*, vol. 28, núm. 99, mayo–agosto, pp. 335-353. Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, Brasil. Recuperado de: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- TENTI FANFANI, E. (2009). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VELASCO, M. L. (2001). «Un acercamiento al método tipológico en sociología», en TARRÉS M. L. (coord.). *Observar, escuchar y comprender. Sobre la investigación cualitativa en la investigación social*. México: Colegio de México, FLACSO.
- WEBER, M. (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. [1.^{ra} impresión en alemán 1922] 2.^{da} reimpresión en España. México, Madrid: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: <<https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/08/max-weber-economia-y-sociedad.pdf>>

Otros documentos consultados

- FACULTAD DE DERECHO (2009). *Reglamento para la designación o autorización para ocupar cargos o desempeñar funciones docentes en la Facultad de Derecho de la Universidad de la República*. Recuperado de: <<http://wold.fder.edu.uy/concursos/reglamento-de-designaciones-docentes.pdf>>
- FACULTAD DE DERECHO (s. f. a). *Memoria*. Recuperado de: <<http://www.fder.edu.uy/contenido/memoria/pdf/cap3.pdf>>
- FACULTAD DE DERECHO (s. f. b). *Reglamento de profesores adscriptos*. Recuperado de: <http://wold.fder.edu.uy/uap/reglamento_aspirantes.pdf>
- PLAN 2008. Introducción a la Didáctica. Recuperado de: <http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/profesorado/plan_2008/ed_musical/primero/intro_didact.pdf>
- SISTEMA ÚNICO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE (2008). *Documento final*. Plan 2008. Recuperado de: <www.oei.es/historico/noticias/IMG/pdf/SUNFD_2008_uruguay.pfd>
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (1958). «Ley Orgánica de la Universidad de la República. Ley n.º 12549». *Diario Oficial*. Montevideo: IMPO. Publicada el 29 de octubre de 1958. Recuperado de: <<https://www.fing.edu.uy/sites/default/files/2011/3196/leyorganicaudelar.pdf>>

Siglas, acrónimos y abreviaturas

ANEP: Administración Nacional de Educación Pública

ceRP: Centro Regional de Profesores

CRES: Conferencia Regional de Educación Superior

EES: Espacio Europeo para la Educación Superior

Fder: Facultad de Derecho de la Universidad de la República

IESALC: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

IFD: Instituto de Formación Docente

IPA: Instituto de Profesores Artigas

Udelar: Universidad de la República

UTU: Universidad del Trabajo del Uruguay



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Anexo I

Pauta de entrevista a docentes

Motivación

¿Cuál es la motivación para ser docente?

Planificación

¿Planifica el curso y las clases?

¿Qué prioriza en la planificación?

¿Qué lugar ocupan los estudiantes en su planificación?

¿Qué lugar ocupan los aspectos didácticos en su planificación?

Participación

¿Considera importante la participación en la construcción de conocimiento?

¿Cómo trabaja la participación?

¿Participan los asistentes?

Interrogación didáctica

Memoria. ¿Es importante usar la memoria en la enseñanza de su materia?

Ética. Desde su materia ¿de qué manera trabaja los aspectos éticos con sus estudiantes pensando en su futuro rol como profesionales?

Recursos didácticos y tecnológicos

¿Qué recursos didácticos utiliza?

Interdisciplina

¿Cómo trabaja el conocimiento interdisciplinario?

Anexo II

Pauta de observación de clase

Momento de la clase	Proceso de enseñanza		Proceso de aprendizaje	Entrevistas centradas en la intencionalidad de las acciones observadas
	¿Qué se enseña?	¿Cómo se enseña?		
Apertura o cómo introduce el tema.	Contenidos: conceptuales, procedimentales, actitudinales o ¿todos a la vez pueden estar integrados?	Planteo de los objetivos. Anticipo de lo que se busca comprender, importancia del tema, etc.	Registro de las actividades y actitudes de los estudiantes (le llega o no, están perdidos).	Por qué, para qué determinados recursos didácticos, ejemplos, lecturas. Aclaraciones sobre cómo incluye a sus estudiantes en la clase. Cuál es el lugar que ocupa el autoconocimiento del estilo de enseñanza propio.
Desarrollo	Secuencia de avance en el contenido y profundización. Relaciones disciplinares e interdisciplinares. Ejemplificación. Contextualización. Entusiasmo (no infantil)	Expositivo lineal, expositivo cuestionador, demostrativo, interrogativo (superficial o hurgador). Recursos didácticos: para enseñar y para aprender.	Registro de las actividades y actitudes de los estudiantes (le llega o no, están perdidos). Participativo dialógico. Individual o grupal.	Por qué, para qué determinados recursos didácticos, ejemplos, lecturas, guías de clases. Aclaraciones: cómo ve a sus estudiantes. Cuál es el lugar que ocupa el autoconocimiento del estilo de enseñanza propio.
Cierre	Síntesis de la clase ¿por el docente o por los estudiantes, o ambos? Final abierto, planteo de problemas que serán tratados en clases siguientes. Aplicación de lo aprendido.		Participativo dialógico. Individual o grupal.	Por qué y para qué determinados recursos didácticos, ejemplos, lecturas. Aclaraciones sobre cómo incluye a sus estudiantes en la clase. Cuál es el lugar que ocupa el autoconocimiento del estilo de enseñanza propio.

Anexo III

Ejemplo de notas del cuaderno de campo

Grado 5

Asistentes presentes: AF y CI

Habla de la materia de la enseñanza del Derecho. La figura del contrato es vista con desconfianza.

—¿Ustedes, por qué piensan que está bajo sospecha la idea de contrato para los laboristas?

—A: ¿No está de acuerdo con qué?

—¿Alguna otra posición?

—B: Igualdad de las partes.

—C:

—A:

[Pregunta disparadora con repreguntas...] «en el fondo habían pedido la palabra...».

—A: Responde.

—D:

—E:

[A, B, C, D y E dieron unas excelentes participaciones (respuestas, reflexiones y preguntas)]

[Gráfico de la disposición en el aula]

Hay 42 alumnos (9 hombres y 33 mujeres)

—F:

—G:

Docente repite en voz alta el argumento de un alumno.

—H:

[Habilita a participar, se preocupa por dar la palabra]

[Excelente nivel de expresión de los alumnos. Sería bueno indagar los porqué, ¿será porque son reglamentados?]

[Modalidad: se trabaja sobre un caso (sentencia) y a partir de él se desarrolla una parte de la clase]

—E:

—F:

Propuesta de estudio de caso: análisis de sentencia, dispara la participación y la argumentación.

[Hasta acá veo que la clase está siendo muy participativa y el guión está siendo escrito por los alumnos con su motivación y participación]

—F: [plantea el caso particular] Mi madre trabajó 29 años, se fue y no reclamó nada...

Continúa el docente. Vuelve a participar, insiste, la clase se acomoda en los asientos, se mueven de un lado para otro, se muerden los labios [«¡qué pesado!»], veo alguna sonrisa...

Minuto 50 aprox. El docente retoma la clase y sigue con la teoría del contrato de trabajo. A partir de acá, el docente da una clase más expositiva y los alumnos sacan apuntes.

«Ya todo está establecido, ya todo está dibujado», haciendo referencia a que todo ya está dicho en la *Constitución*, en las leyes, etc. «Yo entro cuando la fiesta ya está iniciada».

Teoría del acto condición.

Teoría de la relación de trabajo.

Minuto 64: Docente usa pizarrón.

[Realiza una lectura para: «Ver la virulencia del debate: Derecho Civil versus Derecho de trabajo». Modalidad de lectura: lee y recalca algunas palabras, por ejemplo, *carácter beligerante*.

—I:

—[Docente aclara que está leyendo los comentarios del libro de Plá]: Es casi escolar.

Termina la clase dejando la tarea de leer el artículo 30 de la ley 18572.

Entrevista post clase:

Habla de la plataforma. No usa Ppt. Ha incorporado talleres para el curso, llevan 4 realizados de 7 proyectados. Comenta cómo se trabaja en modalidad taller: se da una sentencia o documento de OIT, lo divide en grupos (la idea es generar vínculos de confianza entre pares) y luego hacen una puesta en común donde se discute, donde

también se promueve el espíritu crítico. Evalúa como positiva la experiencia del taller, ya que comprenden más. Asistente agrega: «el currículum lo crea el estudiante».

Plataforma EVA.

Este año comenzó a implementar la plataforma EVA: registro de comentarios personales, de estudiantes, lecturas de sentencias. Una compañera sube noticias de diarios relacionadas con la temática que vamos dando.



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación

Anexo IV

Ejemplo de entrevista

Entrevista a E3

—I: En la presentación del proyecto de investigación usted hizo referencia a que hay tres cosas que están unidas: qué entiende por derecho, cómo lo entiende y cuál es la finalidad del derecho.

—E3: En realidad son las tres preguntas centrales: qué enseño, cómo lo enseño y para qué lo enseño. Son ese tipo de preguntas que debe hacerse el docente y no siempre están explícitas en la labor docente propiamente dicha, sino que uno las deja traslucir. Creo que algo de eso ya habíamos hablado. Son preguntas en las que difícilmente se logren unanimidades o acuerdos generales. En torno a la idea de derecho hay una conceptualización muy abundante, hasta llegar a algunos que dicen que al derecho no es posible definirlo y que solamente se accede por aproximaciones. Ahora, en este primer elemento [qué es el derecho] hay cuestiones filosóficas, políticas, de qué cosa es el derecho y no solamente meros juegos académicos. [Me parece que hay un discurso implícito en los docentes de Laboral donde resaltan su concepción del derecho, el punto de vista filosófico y político que es determinante en su enseñanza. Este tipo de relato no aparece en los docentes de Civil, por ejemplo]. A veces, inconscientemente, el estudiante también elige al docente, cuando hay posibilidad de elegirlo, basándose en el modo de encarar el derecho que el docente tiene. [Esto es interesante en la medida en que explica ciertas elecciones de los estudiantes respecto de con quiénes realizar los cursos. El docente E2Fder en cambio, explica que el estudiante, muchas veces, basa su elección en elementos más estratégicos y racionales, como en el criterio de *facilidad*]. Inconscientemente, el estudiante está optando por una de las formas que el docente tiene de concebir el derecho. Claro, el estudiante no siempre es consciente de eso, pero ya te digo, en este primer punto los docentes, cuando enseñan derecho, enseñan a partir de una concepción más general, que no siempre queda explícita, pero que es asumida como tal por los estudiantes. Y a partir de esa concepción del derecho surge un segundo punto que es cómo se enseña. Lógicamente que para una concepción normativista de

qué es el derecho, como norma jurídica, norma coactiva y demás, debe enseñar a través del aprendizaje del contenido de la norma, de qué dice la norma; llevado al extremo, hasta un contenido memorístico hay. Y eso tiene como derivación lógica de que para qué se enseña mecánicamente un mundo jurídico que ya viene preconcebido y preestablecido por un legislador. Es todo un continuo; es distinta la idea de quien entiende al derecho como una construcción social u otros dicen que es una forma de dominación. Bueno, entonces, si es una construcción social, el modo de enseñar el derecho es también distinto, porque ya no hay un legislador con un contenido necesario, sino que también, en todo caso y en cada momento, se va redefiniendo los contenidos del derecho a través de unos signos lingüísticos que sí están preestablecidos y que pueden tener distintos significados de acuerdo a las coyunturas y a los intereses en juego, entonces, ya también el para qué se enseña es diverso porque podrá ser para operadores jurídicos que pueden intervenir en las dinámicas sociales y transformar. Es decir, hay distintos modos de enseñar el derecho, pero que tienen un punto antes que es qué es el derecho o qué idea tengo del derecho y un punto posterior que es para qué lo enseño. Por eso me parece necesario qué cosa estaba antes y qué cosa después del objeto de estudio porque me pareció que podía contribuir a que el objeto de estudio no tuviera fronteras tan rígidas respecto de esos dos problemas.

—I: Usted le da a la concepción del derecho un papel protagónico que impregna toda su actuación docente y en particular las prácticas educativas. Sin embargo, el tema de mi investigación es lo que efectivamente realizan los docentes en el aula y para hacerlo debo ver lo que hacen y cómo lo hacen en tiempo real. Claro está que para la comprensión de ese accionar, sin lugar a dudas, la concepción del derecho es importante, aunque no determinante. Existen sobrados ejemplos en las investigaciones educativas donde el discurso que el docente tiene sobre sus prácticas difiere con lo que termina desarrollando en una clase.

—E3: Bien, yo no digo que sean determinantes, es cierto que puede haber concepciones conservadoras del derecho con metodologías modernas y que puede haber concepciones críticas del derecho expuestas de una manera rutinaria. Es cierto, yo lo comparto. Nada más que me parece necesario mencionar aquellas dos puntas [qué entiende por derecho y para qué se enseña].

—I: ¿Quiere agregar algo más?

—E3: Sí, creo que este análisis, el de las metodologías [el entrevistado se refiere a la investigación en curso], es propio para trabajar en los casos micro, puntuales.



Debo aclarar que la Facultad está comenzando a discutir este año sobre la modificación de los planes, el esquema este de qué es el derecho, cómo lo enseño y para qué lo enseño le da una dimensión mayor y más compleja, porque aparece una circunstancia que es la libertad de cátedra y entonces no podría uniformizarse la concepción del derecho y la metodología de enseñanza. El para qué ya es distinto, la Universidad y la Facultad ya deberían de tener en claro ese elemento; pero los otros dos [qué es el derecho y cómo se enseña] son más complejos porque me parece que podrían llegar a afectar al pluralismo el hecho que se dijera que las reformas de los planes de la Facultad de Derecho y la forma de enseñar el derecho van necesariamente por la vía de una concepción de tal tipo de derecho. Me parece que ese esquema que presenté —qué es el derecho, cómo se enseña y para qué se enseña—, puede ser útil para analizar a nivel micro, pero presenta algunos problemas si lo enfrentamos al tamiz de la reforma de los planes de estudio.

—I: Hay una sensibilidad mayor en estos tiempos en la medida en que está en discusión la reforma de los planes de estudio. O ¿cuáles son sus núcleos de preocupaciones?

—E3: Mi mayor preocupación es cómo poner a la Facultad de Derecho a la altura de los acontecimientos y el papel que juega el derecho en las sociedades modernas. Me parece que el plan de estudios debería reflejar ese dinamismo y esa plasticidad que tienen los problemas jurídicos hoy en día. Mi mayor preocupación es esa, cómo reflejar la realidad actual y cómo coadyuvar en el logro de estos procesos de cambio que merecen la participación de los profesionales del derecho. En realidad, los profesionales del derecho han perdido, constantemente y de manera continua, participación en la dilucidación de los problemas sociales. Basta ver la composición del Parlamento nacional y en la bancada parlamentaria del partido de gobierno; en Diputados había tres abogados y en esta legislatura que va a asumir ahora creo que son menos. Eso habla de un divorcio con la Facultad de Derecho, que está formando profesionales que, de alguna manera —esa es mi forma de interpretarlo—, no tienen una función muy clara en los procesos de transformación. La Facultad forma profesionales para litigar, para una función muy tradicional. Me parece que hay una depreciación del valor del operador jurídico, del abogado; de hecho, si algo se le ha criticado al gobierno actual es la cantidad de leyes que han merecido declaratoria de inconstitucionalidad, entonces, eso, por encima de los problemas políticos que están contenidos allí, hay también una falla técnica. Y hay una falla técnica debida a la falta de tecnicismo que adolece el Parlamento nacional. Esto nos hace pensar que no

solamente los parlamentarios no son abogados, sino que sus asesores tampoco lo son. Hay una pérdida de peso, mirado desde la Facultad de Derecho, de la importancia que tiene el derecho, pero más particularmente de la función del operador jurídico. Hoy, el operador jurídico ha perdido importancia y eso me lleva a pensar que seguramente tenga que ver con otros fenómenos sociales de mayor altitud y políticos; y también tenga que ver con una enseñanza del derecho quizá anquilosada. Por ejemplo, en la materia que tiene que ver con la práctica profesional, práctica forense, te enseñan a redactar una demanda, pero no te enseñan a redactar un convenio colectivo, una ley o un decreto. Entonces, la salida del abogado es la del abogado litigante, pero hoy por hoy el abogado debería cumplir esas funciones también; históricamente las cumplió, pero cuando se nota una pérdida de peso, debemos adecuarnos rápidamente a eso.

—I: ¿Cuál es la motivación para ser docente?

—E3: La mía es aprender, para mí la motivación es aprender y revisar constantemente el derecho y descubrir cosas permanentemente. Nuestros grandes profesores, Barbagelata por ejemplo, decía que cada clase había que prepararla enteramente de nuevo y él era muy crítico con aquellos docentes que para dar una clase sacaban papeles amarillos con notas de clases que tenían preparadas de muchos años atrás. Cada clase hay que prepararla enteramente de nuevo. Yo creo en el docente que se entusiasma; esto es una cuestión muy subjetiva, pero si se entusiasma con la dinámica de la enseñanza y del aprendizaje, a la larga, entusiasma a los estudiantes. En cambio, el que repite las clases todos los años, se aburre él y aburre al resto. Para mí, el ejercicio de la docencia es un ejercicio de descubrimiento de sentidos, de nuevos sentidos del derecho, es como una labor inagotable e inabordable que en algún momento hay que ponerle un corte. Bueno, yo en esta clase llego hasta acá porque yo tengo que darle a los muchachos una clase suficientemente clara en contenidos porque es lo que ellos demandan y no hacer un planteo excesivamente abierto, porque estamos en clases curriculares y no de posgrado. Pero es difícil el equilibrio en el aprendizaje a través de la docencia y también el de la transmisión y discusión de conceptos claros, que es donde yo sitúo mi trabajo.

—I: ¿Aprender y descubrir en la preparación o en el aula?

—E3: En los dos momentos, en la preparación y en el aula. Para aprender y descubrir en el aula se requiere también de un cierto método, porque a través de una transmisión de tipo dogmática no se aprende, sino que es necesario el diálogo. Sobre todo en Derecho del trabajo, calculo yo, porque lo que hay que sacar a relucir son las

experiencias que el estudiante trae del mundo de la vida, porque el mundo del trabajo es un mundo que está muy presente en los estudiantes, ya sea porque ellos trabajan o lo hace el padre, la madre, el novio o la novia; entonces, sacar a relucir la experiencia es sacar a relucir un cierto saber, un saber práctico, ese saber debe conjugarse con el saber práctico del profesor. El profesor, de acuerdo a su planificación, le interesa de alguna forma transmitir o trasponer, pero hay que echar mano al saber práctico.

—I: Incluso, poder traer el relato ya sea de un familiar o amigo, en la medida que él va a constituir su subjetividad como trabajador con base en esos relatos previos, va a cultivar su propia experiencia.

—E3: Claro, los estudiantes tienden a, al terminar la clase, acercarse y plantear un problema. Nosotros, lo que decimos, es que lo planteo en la próxima clase al grupo, porque es una forma de aprender.

—I: ¿Cómo trabaja la participación?

—E3: Hay que quitarles el miedo, porque yo también lo sufrí como estudiante. Ese miedo de decir algo inconveniente en clase y revelar que no sabés.

—I: ¿Eso tiene que ver con la concepción del derecho de la que hablamos antes?

—E3: Claro, yo planteo una circulación de saberes, el saber de la experiencia, etc. Nosotros, este año, insistimos en los talleres, donde recopilamos sentencias, lecturas, es una forma de romper el hielo, desestructurar, para que esos dos o tres que deben presentar el tema frente al profesor rompan el hielo. Yo trato también que en esas instancias participen los ayudantes, ya que son personas más jóvenes que yo y tienen una mayor cercanía con los muchachos que la que puedo tener yo. Otro elemento fundamental que cambió en la Facultad de Derecho es que ahora, a través de una resolución del Consejo, se permite que los estudiantes consulten las normas en los parciales y exámenes. Este es un cambio revolucionario porque mina de forma muy importante la concepción del que cree que entender el derecho es saber normas. Eso cambia la forma de evaluar en nuestro curso y, creo, que en los demás también, porque la forma de evaluar ya no va a ser preguntar conceptos, sino que plantear problemas y a partir de los problemas evaluar. Te está diciendo que aprender derecho no es aprender normas, es aprender a argumentar, a buscar, es imaginar soluciones.

—I: ¿Ahí volvemos a la enseñanza tradicional de la Facultad más ligada a la memorístico?

—E3: Cambió la realidad, en el último examen pusimos dos textos de dos convenios colectivos y a partir de allí tres o cuatro preguntas para cada uno. Y surge una cuestión muy interesante porque cuando tú preguntabas sobre un concepto, las

preguntas iban dirigidas y las respuestas era inequívocas. Si tú preguntás cuál es el concepto de trabajo decente, bueno, ya está prescripto, ya se sabe, no hay dos interpretaciones, no hay dos respuestas; en cambio, si tú colocás una cláusula de un convenio colectivo y a partir de eso lo problematizás y preguntás sobre esa interpretación, no vas encontrar dos respuestas idénticas. Porque allí el estudiante no se pone a repetir un concepto que está preestablecido, sino que parte de crear una idea propia acerca de eso. Entonces, ya no va a haber dos respuestas iguales. Incluso, a partir de la propia interpretación de la cláusula. Algunos estudiantes preguntaban «¿cómo debo interpretar tal cosa?», «como tú quieras» era la respuesta. No hay una interpretación predeterminada, interpretála como tú quieras y a partir de cómo la interpretás, respondés. Van a ser válidas aunque no coincidan.

—I: Capaz que lo cuestionable de esta resolución es la entrada en vigencia, en la medida en que hay un cambio en las reglas de juego sobre fin de año. Es decir, se trabajó durante todo el curso de una manera y a fin de año cambia. Mas allá de lo pertinente de la medida.

—E3: Estoy de acuerdo contigo, nosotros, de todos modos, este año trabajamos de una forma un poco más abierta que antes, por lo tanto, el tránsito fue menos riguroso. Pero, probablemente en otros casos haya sido un cambio muy riguroso.

—I: ¿Cómo realiza la planificación?

—E3: Nosotros hacemos planificación clase a clase, tomamos el plan de estudios y, francamente, hay pocos rastros del plan de estudios en la planificación que nosotros hacemos porque tomamos del plan en cuanto a los contenidos, pero en cuanto a la planificación por clase y por tema es absolutamente distinta. Estructuramos en cinco partes el curso, una parte muy teórica y una parte que estudiamos las relaciones jurídicas que se dan en el mundo del trabajo, individuales, colectivas, hacemos una planificación que es bastante rígida que vamos viéndolas año a año. Esto significa que, clase a clase, el estudiante tiene el tema y la bibliografía para la clase.

—I: ¿Qué prioriza a la hora de planificar?

—E3: Planificamos pensando cuáles son los problemas actuales del derecho de trabajo, cuáles son las novedades existentes.

—I: ¿Respecto a la participación de los asistentes?

—E3: Tiene dos partes, una es la participación obligada que ellos tienen de dictar clases; luego, por ejemplo, hubo una iniciativa de ellos de traer lecturas clásicas. Le hacíamos una broma a los estudiantes y le decíamos la «lectura del fin de semana». Algunos viernes, Arturo traía una lectura clásica, la comentaba y eventualmente la

comentaban los estudiantes. Que tuviera o que no tuviera que ver con el tema. Aunque es cierto lo que tú observaste, no hay una participación en clase de los aspirantes, salvo alguna participación en algún caso, alguna iniciativa que pueda tener alguno de ellos, pero no es muy dialogada con ellos. En relación a las metodologías, me quedó por decirte que en otros años hemos empleado el cine.

—I: ¿Y como resultó esa experiencia?

—E3: Ha sido muy exitosa, tanto sea dar una parte de una película o fragmentos de varias películas referidos al tema del trabajo. Sobre todo porque entendemos que el derecho es un elemento cultural. El cine es uno de los grandes elementos audiovisuales del siglo XX y lo que va de este siglo, y, a veces o casi siempre, los estudiantes tienen la posibilidad de acceder, diríamos, al cine como arte. Entonces, tratamos de ver algunas películas importantes de la historia del cine, enmarcarlas en una cierta corriente, quién es el director; después de esa información damos toda la película o un fragmento de la película, para contestar algunas preguntas.

—I: Ahí ya entramos en el terreno de la interdisciplina, si bien uno no sale después de ver una película experto en cine, pero sin lugar a dudas la película presenta una serie de relaciones entre distintos fenómenos que uno lo tenía separado en compartimentos estancos.

—E3: Exactamente, yo tengo dos trabajos escritos sobre eso. Uno es comprender los derechos del trabajo a través del cine, que tiene una faz teórica y luego una práctica acerca de la utilidad que puede prestar el cine acerca de la enseñanza del derecho y del Derecho del trabajo en particular. Es una especie de programa del Derecho de trabajo a través de películas.

—I: ¿De qué año es?

—E3: 2010 o 2011.

—I: ¿Dónde se puede conseguir?

—E3: En la FCU, ambos fueron publicados por la fundación Electra. Y el otro se llama *El poder directivo del empleador a través de tres relatos clásicos*, ahí hay una introducción del valor que tiene la literatura para la enseñanza del derecho y después me concentro en tres relatos clásicos: la *Metamorfosis* de Kafka, *El capote* de Gogol y *El escribiente* de Melvin, para ver cómo opera el poder directivo del empleador en la ficción y la importancia que tiene en cada uno de los casos. El cine lo he introducido en algunos de los cursos, no en todos. La parte de literatura no la he instrumentado en ninguno de los cursos todavía.

—I: El Derecho Laboral tiene mucho que ver con la historia, con la sociología.



—E3: En la primera parte del curso trabajamos, en una clase no más, sobre el origen del capitalismo, el origen del contrato de trabajo, el origen del mercado de trabajo. Damos algunas nociones de ese tipo, fundamentalmente vinculadas al tema más jurídico, que el trabajo no es una mercancía pero sí es visto como una mercancía por el mercado. Y ahí trabajamos con alguna lectura, les sugerimos que lean a Braudel y alguna cosa de Hobsbawm —aunque nosotros estamos convencidos de que el estudiante no lo hace—. Es una clase de dos horas, no más de eso, pero me parece fundamental para entender el derecho del trabajo el estudio de algunos conceptos del funcionamiento del capitalismo.

—I: ¿Cómo plantea la interrogación que busca desencadenar una serie de razonamientos para aprender su materia?

—E3: Nosotros planteamos al inicio de las clases una especie de repaso —los primeros 15 o 20 minutos—, pensamos que más de eso podemos generar una ruptura o distancia con el estudiante. Yo les digo: «¿A ver, qué anotaron?», para que, si no se acuerdan, lean lo que escribieron. Para mí, leer lo que anotaron es muy importante porque me da la pauta de cómo lo entendió y qué es lo que yo transmití. Eso le sirve a ellos y a mí también. Lo hago casi siempre.

—I: ¿A qué le adjudicas la buena participación?

—E3: Bueno, recuerdo un caso donde había tres muchachos que estaban despegados. Yo los dejo participar y luego trato de integrarlos a la clase, jamás les digo que están meando afuera del tarro, que está mal o que está fuera de tema. Hago la maniobra que sea para volver a traerlos, pero nunca les digo que no, porque eso generaría una frustración y un miedo en ellos. Aunque digan algo que esté medianamente mal, como algunos temas los van a retomar en Laboral II, ni siquiera me preocupa —aunque no es que si dicen algún disparate no se los corrijo—, pero privilegio más el que se animen a participar. Por ejemplo, si alguien dice que la licencia del estudiante es de cinco días y no de siete, a mí no me importa. Entonces, el tema de la participación es obra del esfuerzo que hacemos para que participen. No es un curso reglamentado, porque si fuera reglamentado ellos tendrían la obligación de estudiar más que en un curso de libre controlado. No sé a qué atribuirlo francamente. Hay cursos que participan más y otros menos. Calculo que el Derecho del trabajo concierne a todos y cuando hablo de derecho del trabajo, de licencia, de despido, de acoso, de huelga... sea más cotidiano que hablar de las cláusulas resolutorias del artículo 1431 del *Código Civil*. Creo que es algo más cotidiano y que ellos ven la

posibilidad de participar sin que se les juzgue por eso, porque ese es un prejuicio que hay que sacarle a los estudiantes.

—I: ¿Qué recursos didácticos tecnológicos emplea?

—E3: Yo tengo un déficit con eso, este año incorporamos, por primera vez —imagínate lo atrasado que venimos—, la plataforma EVA. Y eso ni siquiera porque yo me haya comprometido con eso, sino porque una de las aspirantes se ha ocupado de eso, su función en el grupo —además de dar clase—, es alimentar y trabajar con la plataforma. Creo que tuvo su función importante porque los estudiantes la consultaban, aunque dudo mucho que los estudiantes leyeran las noticias de los periódicos vinculadas al mundo del trabajo que se subían. Porque cuando hablábamos en clase no había nadie que las comentara. No habilitamos en la plataforma el tema del diálogo con los docentes porque en cursos grandes podía ser caótico para nosotros. Yo no lo he incorporado aún, es un déficit. Lo ha hecho el grupo docente a través de la colega, no lo he hecho yo en particular.



Anexo V

Pauta de presentación a los directores de los institutos de la Facultad de Derecho y al coordinador de Sala de Derecho del IPA

Sr. Director del Instituto de Derecho X de la Facultad de Derecho de la UdelaR:

Mi nombre es Carlos Gobba, soy sociólogo especializado en temas de educación, y actualmente estoy finalizando los cursos de la Maestría en Docencia Universitaria. El proyecto de investigación en el que estoy trabajando está referido a las *Prácticas docentes en la enseñanza del Derecho a nivel terciario* (adjunto carta aval de la Coordinadora de la Comisión Sectorial de Enseñanza).

En estos momentos me encuentro desarrollando la etapa de diseño de la muestra, donde se seleccionarán las unidades de análisis que serán las clases dictadas por los docentes. La estrategia metodológica que desarrollo en esta investigación es que sean los propios pares docentes, es decir, la propia comunidad académica, expresada a través de los Institutos, quienes designen a los docentes cuyas clases consideren puedan ser visitadas por mí para conformar una lista tentativa de candidatos a ser seleccionados a los efectos de formar una muestra teórica.

A continuación se presentan los criterios a ser tenidos en cuenta para la selección de los docentes:⁵⁵

- Prácticas de enseñanza reconocida.
- Experiencia.
- Feedback con los estudiantes.
- Reconocimiento académico.

⁵⁵ El número de clases a ser visitada serán dos, en caso contrario, se le solicitará su autorización y se coordinará nuevamente con el docente para continuar con alguna otra.

En síntesis, solicito al Instituto, de acuerdo a los criterios antes mencionados, designe 6 docentes de Derecho X, cuyas clases puedan ser visitadas, para que sean considerados a los efectos de formar parte de la muestra de la investigación que estoy desarrollando.

Recuerdo que la información aquí brindada como toda la información solicitada tiene fines exclusivamente académicos por lo que se garantiza la más estricta confidencialidad en el procesamiento y difusión de la información recabada.

Sin otro particular, agradezco su atención y disposición.

Saluda atte.

Soc. Carlos Gobba

098834960

cgobba08@gmail.com



Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza
Área Social y Artística
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



comisión sectorial
de enseñanza



Facultad
de Humanidades
y Ciencias de la Educación



Consejo de
Formación en
Educación