RIDAA
Repositorio Institucional
Digital de Acceso Abierto de la
Universidad Nacional de Quilmes

Universidad
Nacional
de Quilmes

Venanzi, Patricia Guadalupe

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:
Venanzi, P. G. (2023). Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/4029

Puede encontrar éste y otros documentos en: https://ridaa.unq.edu.ar

Universidad Nacional de Quilmes
Roque Sáenz Peña 352 // Bernal
Buenos Aires // Argentina
t.: (+41 11) 4365 7100
f.: (+54 11) 4365 7101
info@unq.edu.ar

Patricia Guadalupe Venanzi, Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto,
Agosto de 2023, pp. 151,
http://ridaa.unq.edu.ar,
Universidad Nacional de Quilmes, Secretaría de Posgrado,
Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados

TESIS DE MAESTRÍA

Patricia Guadalupe Venanzi

guadalupevenanzi@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo busca caracterizar las prácticas de evaluación en la formación de abogados y comprender las tramas que las sostienen. En este sentido, se espera aportar al conocimiento de las relaciones entre el modo en que se llevan a cabo dichas prácticas y las concepciones de los docentes sobre el Derecho, la enseñanza y el aprendizaje, como así también su vinculación con el ejercicio profesional/académico de estos y con la formación recibida.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

SECRETARIA DE POSGRADO

Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados

Trabajo Final correspondiente a la

Maestría en Ciencias Sociales y Humanidades

(Mención en Evaluación e Investigación Educativa)

Autora: Prof. Patricia Guadalupe Venanzi

Directora: Dra. Sonia Araujo

Codirectora: Mag. María Eugenia Collebechi

Tandil, febrero de 2023

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento, a todas aquellas personas que me ayudaron en la realización de esta tesis.

En mi primer lugar, a mi directora, Sonia Araujo, por alentarme y estimularme en todo momento para que pudiera concluir este trabajo. Quiero agradecerle el tiempo inmenso que me dedicó, sus comentarios, sus aportes y, sobre todo, la confianza depositada en mí.

Quiero expresar también mi agradecimiento a mi codirectora, María Eugenia Collebechi, por haber aceptado dirigirme, por su dedicación, compromiso y aportes, gracias a los cuales pude sin dudas, mejorar este trabajo.

Agradezco a los docentes de la Facultad de Derecho de la UNICEN que participaron en esta investigación, cuya generosidad, apertura y predisposición es realmente notable. Va también mi agradecimiento a las autoridades de dicha Facultad y al equipo de gestión, que siempre se mostraron gustosos de colaborar y que también hicieron posible la realización de esta investigación.

Un agradecimiento muy especial es para mis compañeras de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Facultad de Derecho de la UNICEN, que no dudaron un instante en asumir durante un tiempo mis tareas, para que yo pudiera concluir la escritura de este trabajo.

Por último, agradezco infinitamente a mi familia y a mis amigas.

A mi mamá y a mi papá por el amor de siempre, y por enseñarme que con trabajo y esfuerzo todo es posible.

A mis amigas que siempre están, escuchando, conteniendo y celebrando mis logros.

A mi hija Isabella y a mi hijo Bernardo, porque todo el tiempo que le dediqué a esta investigación, se lo saqué a ellos. Gracias mis amores por entenderme. ¿Vieron? Mami por fin lo logró.

A mi compañero de vida José, por su amor incondicional y por apoyarme siempre en lo que emprendo.

Y a todo el resto de mi familia, porque aun sin entender de qué se trataba lo que estaba haciendo, siempre estuvieron, y nunca dudaron en cuidar de mis peques y en ayudarme con las cosas de todos los días.

A todas y todos, gracias, gracias, gracias.

ÍNDICE

Introducción

Presentación del problema de investigación y justificación de su relevancia ……. 4

Ámbito en el cual se desarrolló el trabajo …….. 9

Decisiones metodológicas que orientaron la investigación ……... 12

Estructura del trabajo……... 19

Capítulo I. La formación de abogados: estado de la cuestión

1. Presentación ……21
2. Investigaciones nacionales sobre formación de abogados …….… 21
3. Congresos, jornadas y seminarios sobre enseñanza del Derecho realizados en Argentina y en otros países ……...……...… 30
4. Publicaciones en revistas nacionales y extranjeras……..……36
5. Presencias y ausencias en las investigaciones sobre la formación de abogados. Nuevos interrogantes ...……..... 39

Capítulo II. Evaluación, enseñanza, aprendizaje y conocimiento: consensos y tensiones

1. Presentación …… 42
2. Perspectivas en torno a la evaluación de los aprendizajes……..... 43
   - 2.1. Aproximación conceptual …… 43
   - 2.2. Los instrumentos de evaluación: alternativas, alcances y límites …… 47
   - 2.3. Los exámenes en la universidad: cuestionamientos y posibilidades …… 50
   - 2.4. Los criterios de evaluación y las devoluciones en el marco de la evaluación formativa …….. 52

3. El Derecho como campo disciplinar y su relación con la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje …… 54

4. Saberes experienciales y recorridos formativos ……..... 65

5. Comentarios finales ……...…… 67

Capítulo III. Instituciones, actores, procesos y prácticas: la trama vincular

1. Presentación …….……. 68

2. La carrera de Abogacía y la Facultad de Derecho de la UNICEN. Reconstrucción de las huellas fundacionales …….….. 68
3. Caracterización del plan de estudios de la carrera de Abogacía…… 70
4. Los docentes de la facultad de Derecho de la UNICEN: recorridos formativos …….. 74
5. El entramado relacional de la enseñanza y el aprendizaje en el campo del Derecho y en la formación de abogados …….....…….. 77
   5.1. Sobre la concepción de Derecho……... 79
   5.2. Concepciones de enseñanza y aprendizaje……83
   5.3. Ejercicio profesional y enseñanza ……89
6. Conclusiones parciales ……..92

Capítulo IV. Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados
1. Presentación ……...……...……95
2. Las concepciones de evaluación ……..…… 95
   2.1 Conclusiones parciales ……...100
3. Los exámenes en la Facultad de Derecho de la UNICEN…… 102
   3.1. Los exámenes parciales escritos como práctica dominante en la aprobación de los cursos ……. 103
   3.2. Los exámenes finales orales como instancias de aprendizaje ……..……107
   3.3. Los criterios de evaluación y la realización de devoluciones como parte de la evaluación de los aprendizajes …….……... 113
   3.4. Conclusiones parciales ……..... 119

Discusiones y conclusiones …….… 125
Referencias bibliográficas ……... 135
Siglas y abreviaturas ……146
ANEXO ……147

Introducción

Presentación del problema de investigación y justificación de su relevancia

El trabajo que acá se desarrolla busca caracterizar las prácticas de evaluación en la formación de abogados[1] y comprender las tramas que las sostienen. En este sentido, se espera aportar al conocimiento de las relaciones entre el modo en que se llevan a cabo dichas prácticas y las concepciones de los docentes sobre el Derecho, la enseñanza y el aprendizaje, como así también su vinculación con el ejercicio profesional/académico de estos y con la formación recibida.

La relevancia del tema se inscribe en el creciente interés que desde hace un tiempo tiene la formación de abogados, dada la importancia que tienen en la sociedad en general en tanto constructores del Derecho y del discurso jurídico, por su experticia en el manejo de las leyes y por su omnipresencia en los diferentes ámbitos de la sociedad (Brígido, 2014). Si además se tiene en cuenta lo que plantea Böhmer (1999) que en el caso de nuestro país la clase política suele estar mayormente constituida por abogados, es dable suponer que la enseñanza del Derecho incide directa o indirectamente en la definición de las leyes y de las políticas públicas. Adentrarse en esta problemática permitirá interrogar y conocer los factores que intervienen en la formación de dichos profesionales.

La importancia radica también en la significación que la evaluación tiene en toda práctica educativa, dado que se trata de una tarea compleja, que involucra múltiples sentidos y que tiene una notable influencia en los sujetos evaluados, en quienes evalúan y también en las instituciones (Anijovich, 2010). Qué evaluar, cómo hacerlo, para qué, por qué, qué criterios emplear, qué sistema de calificación utilizar, entre otros interrogantes, constituyen problemáticas permanentes y sobre las cuáles no existe una única respuesta. Introducirse en el conocimiento de este proceso en la universidad, como práctica que atraviesa y se entreteje con la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, facilitará el acercamiento a una temática que resulta controvertida.

[1] Para realizar una lectura más fluida se utilizará el masculino genérico, aunque se reconoce la importancia de incluir a todas las personas desde una perspectiva amplia de género.

El trabajo tiene como punto de partida una serie de interrogantes que fueron surgiendo a partir de intercambios con profesores que trabajan en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), ámbito en el cual me desempeño desde el año 2012, como coordinadora en el ingreso de los estudiantes a primer año y como asesora pedagógica. Fue a partir de dichas conversaciones que empecé a perfilar la necesidad de estudiar de qué manera era entendida y llevada adelante la evaluación de los aprendizajes los futuros abogados. Si bien los diferentes encuentros con docentes me ayudaron a comprender la complejidad de la enseñanza del Derecho y por consiguiente de la evaluación, estas aproximaciones eran parciales y fragmentadas por lo que consideré necesario estudiarlas en profundidad. En simultáneo, las lecturas realizadas sobre investigaciones llevadas adelante en otras universidades como la Universidad de Buenos Aires (UBA) y la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), instituciones con trayectorias y tradiciones diferentes a la Facultad de Derecho de la UNICEN, alimentaron mi interés por conocer los procesos de enseñanza y en especial de evaluación, de una facultad joven, cuya carrera de Abogacía cumplía 20 años en el momento que me encontraba realizando el relevamiento de campo.

Como se desarrollará más adelante, el plantel docente de dicha carrera estaba originalmente constituido por docentes formados en diferentes universidades y en especial por profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Esta particularidad abonó también mi interés por conocer dicha realidad y construir conocimiento a través de este estudio de caso.

En base a lo anterior, los interrogantes que representaron el punto de partida de la investigación y que acompañaron posteriormente el proceso de análisis de datos fueron los siguientes: ¿Qué significa evaluar para los docentes de la Facultad de Derecho de la UNICEN? ¿Cuáles son las prácticas y los modelos de evaluación que predominan en la formación de abogados? ¿Qué factores condicionan dichas prácticas últimas? ¿Qué concepciones en torno a la enseñanza y al aprendizaje subyacen en ellas? ¿Qué vínculos pueden identificarse entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación? ¿Qué es lo importante en la evaluación? ¿Qué cuestiones relativas al Derecho como campo disciplinar se comunican a los estudiantes por medio de dichas prácticas? ¿Cuáles respecto del ejercicio de la profesión? ¿Qué relación existe entre las prácticas de evaluación a las que adhieren los docentes y las que

experimentaron como estudiantes durante su formación? ¿Qué vínculo hay entre el ejercicio profesional que los docentes desarrollan fuera de la facultad y las maneras de pensar y llevar adelante los procesos de enseñanza y evaluación?

Estos interrogantes orientaron la delimitación del problema: el trabajo busca comprender las vinculaciones entre las maneras en que los docentes piensan y desarrollan la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes, el ejercicio profesional y/o académico que desempeñan, la formación recibida principalmente en sus estudios de grado y posgrado, y la manera en que conciben el Derecho, la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación tiene como punto de partida una serie de supuestos teóricos que, aunque serán profundizados más adelante, se adelantan aquí ya que constituyen el marco desde el cual han sido planteadas las hipótesis que se detallan a continuación. En primer lugar, se parte de entender a la evaluación como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Si bien como se desarrollará, resulta habitual la escisión de la evaluación de la enseñanza y su ubicación al margen de esta, se asume que ambos procesos se encuentran imbricados, por lo que requieren ser comprendidos de manera articulada. De la misma manera que no puede entenderse la complejidad de la evaluación al margen de la enseñanza y el aprendizaje, tampoco puede entenderse la enseñanza y el aprendizaje sin considerar las maneras en que la evaluación condiciona dichos procesos y por momentos los determina. Esto implica que las concepciones y convicciones, conscientes o no, de las que parten los docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje tendrán efectos o consecuencias sobre las prácticas de evaluación. De esta manera el trabajo busca indagar y comprender cómo dichas concepciones se expresan al evaluar, siendo posible identificar como se expondrá en el trabajo, continuidades y contradicciones entre esos procesos.

Es necesario aclarar que se parte de una idea amplia de práctica, que no la limita sólo al hacer, sino que entiende que el hacer siempre involucra el pensar y el valorar sobre este. Resulta habitual que el concepto de práctica se circunscriba a la idea de acción, encorsetándola a aquello que hacen las personas. Sin embargo, esta visión resulta acotada y oculta el hecho de que acción y pensamiento convergen en la práctica e involucran ideas y valoraciones que las personas construyen a partir de diversas experiencias (Davini, 2015). Es a partir de este concepto de práctica, que el trabajo analiza y recupera no sólo aquello que los docentes hacen sino también aquello que piensan sobre su hacer.

Sin embargo, en tanto el objeto de estudio de este trabajo lo constituyen las prácticas de evaluación de los aprendizajes, se reconoce en ellas una entidad que habilita estudiarla y profundizarla en sus múltiples despliegues. Por tal motivo, el trabajo ahonda en la comprensión y caracterización de la evaluación en la formación de abogados y en las maneras en que estas se llevan adelante.

El siguiente supuesto teórico refiere al recorrido formativo de los docentes. Bullough (citado en Araujo, 2006) plantea que el proceso de convertirse en profesor comienza mucho antes de iniciar una formación sistemática para el futuro ejercicio profesional como docente, construyéndose a través de la observación y de la propia experiencia como estudiante. No obstante, de este proceso, el de convertirse en profesor, participan también la preparación formal, la socialización profesional y/o los espacios de capacitación a los que accede el docente en ejercicio (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009). Dada la importancia de esta perspectiva, el trabajo indaga la vinculación entre la formación de quienes se desempeñan como docentes en los espacios curriculares seleccionados y las concepciones que sustentan sus prácticas de enseñanza y de evaluación.

Un tercer aspecto involucra la forma de entender el Derecho. Como campo disciplinar el Derecho constituye un ámbito en el que conviven diferentes concepciones que tensionan y se encuentran en disputa pretendiendo imponer su propio punto de vista. En base a lo anterior, se abordan tres posiciones iusfilosóficas: por un lado, el iusnaturalismo y el positivismo jurídico, en tanto perspectivas que tradicionalmente han predominado en la formación de abogados, y por otro, el trialismo, que, por su presencia en la comunidad académica de profesores de la Facultad de Derecho de la UNICEN, merece especial atención. La relevancia de este abordaje radica en la necesidad de analizar de qué forma la manera de entender el Derecho condiciona su enseñanza y su evaluación.

En vinculación con lo anterior, se recuperan los aportes de Becher (1989, 1993) para comprender cómo las particularidades del Derecho en tanto disciplina blanda aplicada se relacionan con el ejercicio profesional y/o académico de los abogados y con las prácticas mencionadas.

El trabajo aborda además la dimensión institucional. Analizar la historia de la Facultad de Derecho de la UNICEN, permitirá identificar las huellas que dejaron quienes formaron parte de su origen tanto en su plan de estudio como en la manera de entender el Derecho. En

la misma línea los aspectos normativos también son considerados. Se parte de reconocer que estos, siempre implican mediaciones e interpretaciones, por lo cual se busca identificar y analizar de qué forma se traducen y se materializan en la práctica.

En base a lo anterior se exponen las hipótesis de investigación que orientan la indagación:

1. Las maneras de concebir y de llevar adelante las prácticas de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la carrera de Abogacía guardan relación con la concepción que los docentes sustentan sobre la enseñanza y el aprendizaje.
2. Las prácticas de enseñanza y de evaluación de los aprendizajes que los docentes llevan adelante, se encuentran condicionadas por su formación.
3. Las maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje se vinculan con las particularidades que el Derecho tiene como campo disciplinar y con el ejercicio profesional y/o académico que los docentes desempeñan.
4. Existe relación entre la manera de entender el Derecho, de acuerdo a la postura o concepción iusfilosófica que se adopte y las prácticas de enseñanza y evaluación.
5. La evaluación es asimilada a la acreditación, entendida como un apéndice de la enseñanza y por tanto situada sobre el final del proceso.
6. Las prácticas de evaluación de los aprendizajes son estereotipadas y rutinarias no considerándolas como ámbitos plausibles de innovación didáctica.

En cuanto a los objetivos del trabajo se proponen son los siguientes:

Objetivo general:

- Caracterizar y comprender las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados de la Facultad de Derecho de la UNICEN.

Objetivos específicos:

- Identificar y caracterizar la diversidad de prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados y su relación con la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje.
- Explorar las relaciones entre las prácticas de evaluación, la formación de quienes se desempeñan como docentes y el ejercicio profesional y/o académicos de estos.
- Indagar la relación entre el Derecho como campo disciplinar y las prácticas de enseñanza y evaluación en la formación de abogados.

Esta investigación constituye un estudio de caso y como tal busca introducirse en la particularidad y en la complejidad de aquello que se investiga, teniendo como principal intencionalidad entender el caso y descubrir las relaciones que lo atraviesan para poder comprenderlo. En este sentido, no tiene la pretensión de generalizar las conclusiones a las que vaya a arribar, sino que busca introducirse en las experiencias individuales de los participantes para a partir de ahí construir conocimiento (Stake, 1998).

Ámbito en el cual se desarrolló el trabajo

Como fue mencionado anteriormente, esta investigación se realizó en la Facultad de Derecho de la UNICEN. En la elección influyó no solo el hecho de que la propia inserción en la facultad facilitaría la realización del trabajo, sino principalmente porque el tema representaba un asunto de relevancia teniendo en cuenta que no había en dicha unidad académica investigaciones sobre la temática. Otras de las razones que colaboró en tal decisión fue el interés por conocer cómo se forma a los futuros abogados en esta universidad, aspecto destacable si tenemos en cuenta la importancia que dichos profesionales tienen en la sociedad en general, y por lo tanto, en la región (centro y sudeste de la Provincia de Buenos Aires). Poder contribuir al conocimiento de los procesos educativos en la universidad constituyó también una motivación, asumiendo que los resultados de este trabajo, aunque provisorios, pueden ser comparados con estudios similares sobre la formación de abogados en otras instituciones del país.

Aunque la historia de la facultad será profundizada más adelante, resulta importante adelantar que la UNICEN fue fundada en 1974, constituyéndose desde su origen en una universidad regional organizada en tres sedes y una subsede: Tandil, Azul, Olavarría y Quequén. Si bien la carrera de Abogacía inició en el año 1999, su punto de partida se remonta a 1996[2], donde por iniciativa de la Asociación de Abogados de la ciudad de Azul, se propuso

2 Para la reconstrucción de la historia de la Facultad de Derecho de la UNICEN se consideraron como fuentes de consulta la página oficial de la UNICEN (Reseña Histórica, S/f. recuperado de: https://www.unicen.edu.ar/content/rese%C3%B1-hist%C3%B3rica), la página web de la Facultad de Derecho de la universidad (Historia, S/f. recuperado de: https://www.der.unicen.edu.ar/institucional/inicio/), el video institucional realizado con motivo del vigésimo aniversario (Facultad de Derecho. 20 años. 1999-2019, recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=zPqvACeTkHA) y el Informe de Autoevaluación 2018 (versión cerrada a julio 2018) Facultad de Derecho. UNICEN.

a quienes eran en ese momento las autoridades de la universidad (Dr. Juan Carlos Pugliese y Agrim. Carlos Nicolini) la idea de crear una facultad de derecho dado que la mencionada localidad era cabecera del Departamento Judicial[3] y que resultaba necesario, por lo tanto, formar profesionales para la región. De esta manera en 1997, a partir de la firma de un convenio entre la UNICEN, la UNR y la Asociación de Abogados de Azul se iniciaron diferentes actividades de intercambio entre las tres instituciones. Más adelante se volverá sobre la historia de la facultad para profundizar de qué manera su origen, vinculado a las demandas profesionales de la región y a la Facultad de Derecho de la UNR, dio lugar a una forma de entender el Derecho y a un modelo de formación jurídica que tendrá efectos sobre la enseñanza.

Es importante mencionar que el trabajo de campo se realizó durante la segunda mitad del año 2018 y el año 2019, momento en el cual la facultad se encontraba atravesando tres hechos de importancia, el vigésimo aniversario de su creación, el cambio del plan de estudios de la carrera de Abogacía y el proceso de acreditación de esta por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

En el momento del relevamiento la facultad contaba con 93 cargos docentes[4] en su mayoría de carácter ordinario y tenía una matrícula de 883 estudiantes activos en 2018 y 997 en 2019[5]. Se encontraba organizada en 7 departamentos académicos: Departamento de Filosofía, Departamento de Derecho Público, Departamento de Derecho Privado, Departamento de Derecho Procesal, Departamento de Práctica Profesional, Departamento de Enseñanza del Derecho y Pedagogía, y Departamento de Gestión Pública y Administración.

Respecto al plan de estudios de la carrera de Abogacía, en este trabajo se consideró el plan 2001 vigente hasta el año 2018[6]. Este estaba constituido por 30 asignaturas obligatorias, 13 correspondiente a un ciclo inicial y las restantes al ciclo superior, incluyendo además 4

---

[3] La provincia de Buenos Aires se encuentra organizada en 18 departamentos judiciales. Uno de ellos es el Departamento Judicial de Azul el cual comprende los partidos de Azul, Bolívar, General Alvear, General Lamadrid, Benito Juárez, Laprida, Las Flores, Olavarría, Rauch, Tandil y Tapalqué (información disponible en: https://www.scba.gov.ar/guia/mapadeptos.asp?depto=Azul&abremapa=si)

[4] Datos obtenidos del Informe de Autoevaluación del año 2018 (Facultad de Derecho, UNICEN).

[5] Datos proporcionados por la Facultad de Derecho de la UNICEN y extraídos del Sistema de Información Universitaria (SIU).

[6] En el año 2018, se aprobó el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía (RCA 144/2018), con vigencia a partir del año académico 2019. Dado que la implementación de este es posterior al inicio del relevamiento de campo, y progresivo (en 2019 inició el primer año) se optó en esta investigación por abordar el plan 2001 (Resolución C.A. 242/2001), el cual se siguió desarrollando de manera simultánea al nuevo plan, hasta la instrumentación completa de este.

seminarios, 2 talleres, horas solidarias, actividades de extensión y la residencia o pasantía. Del total, 7 materias eran de cursada anual y el resto cuatrimestral.

Para la selección de las asignaturas que forman parte de este estudio fue necesario hacer un recorte a fin de poder realizar una tarea de relevamiento y análisis que fuera viable y al mismo tiempo rigurosa. Se eligieron así siete materias - unidades de análisis - que se consideraron pertinentes teniendo en cuenta el problema y los objetivos planteados. Como plantea Stake (1998) la investigación con estudio de casos no es una investigación de muestras. El objetivo primordial del estudio de un caso no es la generalización, sino la comprensión del propio caso que se aborda.

En dicha selección se consideraron asignaturas del área de la formación disciplinar específica y del área de la formación general e interdisciplinaria[7]. Se trató así de incluir una cantidad balanceada de materias de ambos grupos partiendo del supuesto que, si bien todas pertenecen al mismo campo de conocimiento, poseen características diferentes y que dichas diferencias podrían ser interesantes de analizar. Las asignaturas del área de la formación disciplinar específica seleccionada fueron: Instituciones del Derecho Privado (primer año), Derecho Procesal I (tercer año), Derecho Penal II (tercer año) y Derecho de Familia y Sucesiones (quinto y último año de la carrera). Del área de la formación general e interdisciplinaria se optó por Introducción al Derecho (primer año), Filosofía del Derecho (cuarto año) y Teoría General del Derecho (quinto año y último año de la carrera). En la selección de estas, se buscó que estuvieran ubicadas en diferentes años y que fueran parte tanto del ciclo inicial como del ciclo superior del plan de estudio[8].

Posteriormente se definieron diferentes niveles de análisis: plan de estudio, reglamentaciones vigentes, programas de estudio de las materias, exámenes parciales, discursos de los docentes y exámenes finales. Su abordaje se realizó de manera progresiva: en primer lugar, se consideró el plan de estudios y las reglamentaciones vigentes; en segundo término, se analizaron los programas de las asignaturas seleccionadas y las entrevistas

[7] Para la denominación de los dos grupos de materias se consideró la clasificación propuesta por la CONEAU sobre los diferentes núcleos temáticos correspondiente a la carrera de Abogacía. Anexo I. Contenidos Curriculares Básicos recuperado de http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/275000-279999/279435/res3401.pdf

[8] Cabe mencionar que las materias seleccionadas para esta investigación constituyen cátedras únicas. El primer año se encuentra organizado en dos comisiones, distribuyéndose los estudiantes en una u otra, lo cual les permite cursar tres asignaturas en cada uno de los cuatrimestres.

efectuadas a los docentes. Por último, se consideraron los registros realizados en los exámenes finales que se observaron, el análisis de los instrumentos de evaluación empleados en las diferentes materias (específicamente los exámenes parciales y finales escritos) y las notas de campo elaboradas a lo largo de todo el relevamiento. En cada nivel de análisis, se buscó indagar de qué manera se expresaban las categorías conceptuales sobre las cuales se centró el presente trabajo: concepción de evaluación, concepción de enseñanza y de aprendizaje, y concepción de Derecho. En el caso de las entrevistas, se indagó también en los aportes que realizan a sus prácticas de enseñanza y en especial de evaluación, la formación y el ejercicio profesional y/o académico de quienes se desempeñan como docentes en las materias seleccionadas. En el próximo apartado se explica con mayor detalle el recorrido analítico efectuado.

Decisiones metodológicas que orientaron la investigación

A continuación, se exponen las decisiones metodológicas que guiaron esta investigación, el itinerario realizado para la obtención de datos, los factores que facilitaron el acceso a estos, y la forma en que se procedió tanto en el análisis como en el proceso de escritura. Se desarrollan además los alcances y las limitaciones heurísticas que representa un estudio de caso. Finalmente, se presenta una reflexión sobre la tensión entre observar y participar cuando se es parte del mismo ámbito que se investiga.

Como ya ha sido explicado, este trabajo busca profundizar el conocimiento de las formas en que los docentes piensan y llevan adelante la evaluación de los aprendizajes de los futuros abogados. La naturaleza del problema me llevó a optar por una metodología de investigación cualitativa y de orientación etnográfica, entendiendo que dicha modalidad me permitiría comprender y profundizar los diferentes aspectos del problema que me propuse estudiar, como así también interpretar los comportamientos propios del grupo que me planteé conocer (Geertz, 1987). En tanto enfoque, la etnografía constituye una concepción y una práctica de conocimiento que busca dar cuenta de los fenómenos sociales desde el punto de vista de sus protagonistas, entendidos como actores sociales. Se reconoce así que estos son los únicos que pueden explicar aquello que piensan sobre los hechos de los que forman parte. Algo propio de este enfoque es la descripción. Una buena descripción es aquella que no sustituye el punto de vista de los nativos por el del investigador, sino que respeta y reconoce, los marcos de

comprensión desde los cuales estos otorgan sentido a sus acciones y comportamientos (Guber, 2012).

El inicio del proceso de investigación fue acordado con la gestión de la facultad, en especial con quienes formaban parte de la Secretaría Académica, que se mostraron predispuestos desde un primer momento en colaborar y arbitrar el ingreso a las asignaturas seleccionadas. No obstante, en ninguno de los casos fue necesaria dicha mediación, ya que los docentes contactados accedieron rápidamente y se mostraron gustosos en que me interesara por estas cuestiones. De un total de 23 docentes, distribuidos en las 7 asignaturas, 19 accedieron sin inconvenientes a las entrevistas; 15 de ellos fueron entrevistados en un único encuentro y 4 en momentos distintos. Excepto 4 docentes que por diferentes cuestiones no pudieron ser entrevistados, con los demás fue posible acordar sin dificultad. El hecho de ser parte de la facultad y de compartir con varios de ellos distintas actividades fue una ventaja que allanó el acceso a la información solicitada. Sin embargo, desde un principio tuve en cuenta que, pese a mi inserción institucional y a la posibilidad de acceder rápidamente a lo solicitado, debía distanciarme del referente empírico y asumir en todo momento una postura crítica. Como señala Guber (2013) aunque el investigador pertenezca al mismo grupo que sus informantes, sus intereses son diferentes, sumado al hecho de que estos últimos provienen de un universo de significación distinto que se busca conocer e interpretar.

Los contactos con los docentes se efectuaron mediante correo electrónico. Primero se entrevistó a los responsables de cada materia y posteriormente a los restantes integrantes de cada equipo. En todos los casos fue necesario explicar de qué se trataba la investigación que estaba llevando adelante encontrando que la respuesta de los docentes no solo era receptiva sino también colaboradora. En paralelo a las entrevistas fui solicitando otro tipo de información que consideraba valiosa y necesaria para la investigación, como los programas de las materias y los instrumentos de evaluación empleados. El acceso a los exámenes parciales y finales escritos correspondientes al año 2018, fue posible con la ayuda del personal no docente, quienes me facilitaron el ingreso al archivo de la facultad donde estos se conservan.

A medida que iba realizando las entrevistas, participé como observadora en los exámenes finales que se realizaron entre octubre de 2018 y abril de 2019. Por último, presencié clases teóricas durante el primer cuatrimestre del año 2019 de la materia Introducción al

Derecho (ubicada en el primer año de la carrera) dado que entendía que el acercamiento a sus contenidos, me ayudarían en la comprensión de este, como campo de conocimiento.

Cabe señalar la importancia que tuvo, como parte del trabajo de campo, el tiempo compartido en actividades informales, tanto con los docentes de las materias que formaron parte del estudio, como con otros profesores y estudiantes. Conversaciones ocasionales en los pasillos de la facultad, clases públicas realizadas en el marco de los reclamos docentes durante el 2018, festejos y actos por los 20 años de la Facultad en el 2019, reuniones con los directores de los departamentos y jornadas sobre diferentes temas que se hicieron en ese período, son solo algunos de los tantos momentos y espacios que me ayudaron a profundizar mi inmersión en la facultad y el conocimiento sobre la formación de los abogados. La estancia prolongada en el campo, procurando una mayor cercanía a un ámbito ajeno, pero al cual pertenezco como docente, me permitió familiarizarme aún más con dicha formación profesional; a la vez que fue generando en mí una tensión que con el tiempo se volvió permanente, entre mantener la distancia y al mismo tiempo involucrarme en el conocimiento y la comprensión del tema que estaba estudiando. Reconocer mi incidencia como investigadora en el trabajo de campo y en la elaboración de los datos, fue un aspecto sobre el cual consideré necesario reflexionar y estar atenta. “Ni el investigador puede ser uno más entre sus informantes, ni su presencia puede ser tan exterior como para no afectar en modo alguno el escenario y a sus protagonistas” (Guber 2013, p. 173).

En la selección y empleo de las técnicas de investigación, me valí de las entrevistas y de la observación participante. Para las primeras utilicé un modelo semiestructurado, con preguntas preestablecidas, pero lo suficientemente abiertas que me permitieron redefinirlas conforme fuera necesario. Los ejes principales sobre los cuáles se indagó incluían preguntas vinculadas a los estudios realizados, al ejercicio profesional, como también otras que apuntaban a profundizar y reflexionar sobre las propias concepciones de Derecho, enseñanza, aprendizaje y evaluación. A medida que fui avanzando vi la necesidad de revisar el protocolo pensado inicialmente y reformular algunas de las preguntas empleadas. En tanto fuente de información primaria, dichas entrevistas resultaron sumamente convenientes para acceder al universo de significaciones de los actores involucrados en el estudio (Guber, 2013)[9].

[9] En el anexo se encuentra disponible el protocolo de entrevista empleado.

El trabajo de campo incluyó entrevistas a 19 docentes que detentan diferentes cargos: profesores titulares, asociados, adjuntos, jefes de trabajos prácticos y ayudantes.

Tabla N°1. Docentes entrevistados según materia y cargo

Asignaturas	Profesor Titular	Profesor Asociado	Profesor Adjunto	Jefe de Trabajos Prácticos	Ayudante
Instituciones de Derecho Privado	1	1	1	1	
Introducción al Derecho	1		1*		
Derecho Procesal 1	1		1	1	
Derecho Penal II			1	1	
Filosofía del Derecho			2		1*
Derecho de Familia y Sucesiones		1	1	1	
Teoría General del Derecho			2	1	1

Fuente: elaboración propia

Las dos personas identificadas con * son docentes que pertenecer al equipo de Teoría General del Derecho, y también se desempeñan en las materias señaladas, por extensión de funciones.

Las entrevistas se hicieron en su mayoría en la propia facultad, siendo todas grabadas. Esto último facilitó la tarea ya que permitió concentrarme en la conversación y en los puntos de vista de los entrevistados pudiendo profundizar aquellos aspectos que identificaba como relevantes. Como podrá observarse más adelante, en el análisis se han incluido transcripciones de fragmentos de las entrevistas, en las que he intentado respetar el estilo propio de la comunicación oral y mantener el anonimato de los entrevistados señalando como único dato si se trataba de un docente responsable de la asignatura (profesor titular, asociado o adjunto) o auxiliar (jefe de trabajo práctico o ayudante). Las entrevistas constituyeron no sólo una herramienta de recolección de información, sino también una instancia de producción de datos. En ese sentido, noté que, en varios momentos, los entrevistados se encontraban allí mismo reflexionando sobre aspectos de su práctica docente en especial sobre la evaluación, de la cual no tenían una opinión o una idea del todo formada. En otros momentos, el fluir de la entrevista me llevó a incorporar temas que no había previsto inicialmente en el protocolo, los cuales se presentaban a modo de aspectos problemáticos que los propios entrevistados introducían en la conversación y que requerían ser considerados. En función de esto, si bien los ejes sobre los cuales giraron las conversaciones se mantuvieron estables, las preguntas fueron reformuladas a medida que avanzaba con el relevamiento de campo. En este sentido, es importante destacar la noción de reflexividad, al reconocer el valor del contexto en la

asignación de sentido a lo dicho durante la entrevista, y al diferenciar los marcos interpretativos del entrevistador y de los informantes. El investigador aprende a mantener un rol activo durante la entrevista, al formular las preguntas, al introducir nuevos temas, y al procurar conocer el significado que los actores adjudican a las distintas situaciones, dentro de su campo social (Guber, 2012, 2013).

Como herramienta de recolección de datos, me valí además de la observación de los exámenes finales orales de las 7 asignaturas que formaron parte de la investigación. Excepto en el caso de una asignatura, en la que pude presenciar un único examen oral individual[10], en las demás pude observar entre 4 y 7 situaciones examinadoras por materia, sumando un total de 25 aproximadamente. Cabe decir que, aunque mis intervenciones en esos momentos fueron limitadas, siempre tuve la oportunidad de contar con espacios de intercambio antes, durante y después de cada examen, tanto con docentes como con estudiantes. Si bien no utilicé una guía o protocolo de observación preestablecido, procuré tomar nota de todo lo acontecido y dialogado en cada situación, prestando especial atención a las preguntas formuladas por los docentes, al contenido que se estaba evaluando, las acciones que los estudiantes debían realizar para responder esas preguntas, la manera en que estas eran formuladas por parte de los profesores, las intervenciones de los docentes y el clima general en que se desarrollaron.

Cabe mencionar que por observación participante se entiende el instrumento de recolección de datos que engloba dos actividades estrechamente entrelazadas: por un lado, observar de manera amplia y al mismo tiempo sistemática todo lo que acontezca, y por otra participar en las diferentes actividades del lugar y de la cultura que se está estudiando. Esta constituye una herramienta que permite al investigador involucrarse en los acontecimientos e identificar las situaciones o eventos que ayuden a conocer y comprender las configuraciones culturales propias de ese ámbito (Guber 2012). Por este motivo durante mi permanencia en el campo procuré estar abierta y prestar atención a todo aquello que para los docentes fuera trascendente o llamara su atención.

Dos aspectos a señalar con respecto al relevamiento, son las notas de campo y el análisis de documentos. Con respecto a la primera, los registros fueron plasmados en cuadernos en los que fui escribiendo de modo espontáneo e inmediato todas aquellas cuestiones que me parecía

[10] Durante el período que efectué observaciones de exámenes finales, en dicha materia (Instituciones de Derecho Privado) la mayoría fueron escritos. Dichos exámenes son considerados como parte del relevamiento.

significativo registrar: percepciones, inquietudes, reflexiones, sensaciones, comentarios y todo cuánto se me presentaba como información potencialmente significativa. Posteriormente esas anotaciones fueron revisadas y resignificadas en la etapa de escritura de este trabajo.

En el análisis documental consideré el plan de estudios 2001 que se encontraba vigente (Resolución C.A. 242/2001), las reglamentaciones de ese momento, los programas de las distintas materias y los instrumentos de evaluación (exámenes escritos). En el análisis de los programas se prestó especial atención a los siguientes componentes: objetivos, propósitos, contenidos, metodología de enseñanza, actividades teórico prácticas, y evaluación y acreditación[11]. Respecto a los exámenes escritos y orales se reparó en las consignas, en las acciones que los estudiantes debían realizar para responder esas preguntas, en el contenido que se estaba evaluando y en las devoluciones suministradas por los docentes.

Con relación a las categorías conceptuales que orientaron la recolección de datos y que posibilitaron luego la tarea interpretativa, se consideraron las siguientes: concepción de evaluación, concepción de enseñanza, concepción de aprendizaje y concepción filosófica de Derecho. Se analizaron también los aportes que los recorridos formativos de los docentes y su ejercicio profesional y/o académico contribuyen en la configuración de sus prácticas y concepciones.

Es importante mencionar que el trabajo de campo no sólo se centró en la obtención de información y en el análisis de documentos, sino que fue también el momento donde comenzó la elaboración de conocimiento y la propia tarea interpretativa. No obstante, al momento de concluir el relevamiento, me encontré con una gran cantidad de información que representó un importante esfuerzo clasificar, analizar y sistematizar de una forma clara y organizada.

El recorrido analítico implicó la triangulación de los diferentes niveles de análisis: plan de estudios, reglamentaciones vigentes, programas de las asignaturas, exámenes parciales y exámenes finales escritos, entrevistas realizadas a cada uno de los docentes y registros de los exámenes finales orales observados. En cada nivel de análisis se buscó indagar de qué manera se expresaban las categorías conceptuales mencionadas, primero al interior de cada asignatura y luego estableciendo relaciones y comparaciones entre ellas. Esto posibilitó la identificación

[11] Se entiende por programa de estudio al proyecto propio de un curso, asignatura o unidad del curriculum, cuya configuración involucra una serie de componentes: intenciones, contenidos, estrategias, tareas y actividades, pudiendo incluir otros elementos. (Feldman, 2010)

de continuidades y contradicciones no solo al interior de cada materia, sino también entre estas y en especial, entre los dos grupos considerados en este trabajo (materias de formación disciplinar específica y materias de formación general e interdisciplinaria). A lo largo del recorrido procuré establecer un diálogo permanente y progresivo, entre la información contenida en cada uno de los niveles de análisis y los marcos teóricos que sustentan este trabajo.

Durante el proceso de escritura, sentí la necesidad de compartir y discutir con los entrevistados las conclusiones a las que iba arribando. Dichos intercambios no solo fueron valiosos en tanto permitieron enriquecer el análisis realizado; también posibilitaron volver sobre cuestiones que no habían sido consideradas en el relevamiento de campo, a la vez que me ayudaron a repensar y precisar mejor las ideas que iba escribiendo. Si bien no fue posible volver a encontrarme con la totalidad de los docentes que formaron parte de esta investigación, pude hacerlo al menos con un docente de cada materia.

El siguiente tema a señalar, en este apartado tiene que ver con las posibilidades y limitaciones de los estudios de caso. Se denomina estudio intrínseco de casos a aquellos que resultan valiosos conocer en sí mismos. Pese a que constituyen una base insuficiente para poder generalizar, siendo esta su mayor limitación, su aporte reside en el interés sobre el caso puntual y en la comprensión de su particularidad y su unicidad. Cuando se aborda una investigación desde el estudio de casos, la intención es hacer ciencia desde lo particular. La comprensión contextual del objeto de estudio, que en esta tesis lo constituyen las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados, resulta valioso en tanto permite contribuir en el análisis o la comparación de los resultados producidos, con otros recogidos en contextos similares. Pese a las limitaciones expuestas, en este tipo de investigaciones pueden identificarse actividades, problemas o respuestas que se manifiesten con cierta regularidad y que se denominan generalizaciones menores: esto es, generalizaciones que se producen durante todo el proceso del estudio y que pueden llegar a constituir generalizaciones mayores y a contemplar otros casos. Por otra parte, en los estudios de casos cualitativos la característica más distintiva de la indagación es el énfasis en la interpretación. Se destaca así la presencia de un intérprete en el campo que observe el desarrollo del caso, registre los acontecimientos, examine sus significados, reconduzca la observación para precisar o contrastar esos

significados, mantenga una interpretación fundamentada y considere las realidades múltiples e incluso a veces contradictorias que pueden presentarse (Stake, 1998).

Por último, me parece importante hacer una aclaración respecto la tensión que significó para mi mantener un equilibrio adecuado entre distanciamiento y compromiso/involucramiento. Dicha tensión estuvo presente tanto en la recolección de datos, como en el análisis de la información recogida y en el proceso de escritura. Ser parte de la facultad me llevó a mantener una actitud de permanente vigilancia para que los dos papeles de participante e investigadora, se mantuvieran claramente separados en la realización de este trabajo, procurando en todo momento, el irrenunciable predominio de este último.

Estructura del trabajo

Se exponen a continuación, de manera sintética, los temas centrales que se abordan en cada uno de los capítulos.

En el primero de ellos se recuperan investigaciones, artículos de revistas y publicaciones de una selección de congresos y jornadas, los cuales permiten reconocer, que si bien es notable el creciente interés que tiene la formación de abogados, resulta modesto el desarrollo de indagaciones que aborden específicamente las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de dichos profesionales. La síntesis de trabajos presentados, permitirá comprender el campo en el que se inscribe este trabajo como así también dar cuenta de los aportes que se espera que realice esta investigación.

En el segundo capítulo se desarrolla la perspectiva teórica y conceptual desde la cual se realiza el análisis y la interpretación de los datos. En la elaboración de dicha perspectiva se ha procurado introducir un panorama amplio que dé cuenta de la complejidad de la evaluación y de sus múltiples despliegues. Se ha intentado proporcionar también un marco de comprensión que permita abordar de manera articulada, la enseñanza, el aprendizaje y el conocimiento, en el campo disciplinar del Derecho específicamente.

El capítulo tres inicia el recorrido analítico dando cuenta de la manera en que la historia de la carrera de Abogacía y de la Facultad de Derecho de la UNICEN, se entreteje con la formación de los docentes que participaron de esta investigación, configurando así una forma particular de concebir la enseñanza, el aprendizaje y el Derecho que debe enseñarse.

El cuarto capítulo se introduce por completo en las prácticas de evaluación de los

aprendizajes de los estudiantes, para conocer no sólo las maneras en que se realizan, sino también para profundizar en las razones y concepciones que subyacen y que las explican.

Por último, en las conclusiones se presenta una síntesis de los principales resultados a la luz de los enfoques teóricos seleccionados y se enuncian posibles líneas de investigación que este trabajo invita a seguir pensando.

Capítulo I. La formación de abogados: estado de la cuestión

1. Presentación

Se exponen a continuación una serie de trabajos referidos a la formación de abogados, que incluye proyectos de investigación, jornadas y congresos, y artículos en revistas. Con el fin de facilitar la lectura se ha organizado este capítulo en cuatros apartados. En el primero de ellos se presentan investigaciones realizadas en Argentina, que tienen como objeto de estudio la enseñanza en las facultades de derecho, profundizando en aquellas que consideran la evaluación de los aprendizajes. En el segundo, se incluyen congresos y jornadas nacionales e internacionales sobre enseñanza del Derecho, en especial las organizadas por la Facultad de Derecho de la UBA y por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP de realización anual. En el tercer apartado se presenta una selección de artículos publicados en revistas académicas. Sobre el final se presenta una síntesis del recorrido realizado y se plantean una serie de interrogantes vinculados con el problema de investigación. Si bien en la selección de los trabajos que se exponen, se ha optado por aquellos que consideran las prácticas de evaluación de los aprendizajes, el relevamiento permite identificar la escasez de producciones sobre el tema, dado que, salvo excepciones, la temática no aparece como un asunto central.

2. Investigaciones nacionales sobre formación de abogados

Se expone aquí una compilación de proyectos de investigación llevados adelante en nuestro país, que tienen como eje central la enseñanza en las facultades de derecho y la formación de los futuros abogados. Dado que los trabajos abordan diferentes temas, en este apartado se han seleccionado y recortado aquellos desarrollos que guardan relación con el problema de investigación. Como podrá observarse, con respecto a las prácticas de evaluación, el interés se centra en los exámenes y en especial los exámenes libres. También se incluyen cuestionamientos hacia las formas en las que se enseña y se aprende el Derecho.

Como punto de partida se recupera el trabajo de González y Cardinaux (2010), el cual es el resultado de una investigación desarrollada en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) de la UNLP durante el período 2005 – 2008. El trabajo compila trabajos

vinculados al plan de estudio, su comparación con otros planes de distintas universidades públicas, la investigación en la FCJyS y su historia, el ingreso a la carrera de Abogacía, las modificaciones en el régimen de cursos por promoción, las representaciones de los docentes sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, y las relaciones entre profesores y alumnos, entre otras cuestiones.

Uno de los capítulos (González y Cardinaux, 2010) recupera una clasificación de modelos de formación jurídica, de acuerdo a la concepción de Derecho en tanto objeto de enseñanza, la cual incluye cinco tipos de estudiantes: el aprendiz, el receptor-retenedor y reproductor de normas jurídicas, el sistematizador del Derecho, el resolvedor de problemas y casos, y por último el crítico[12]. Las autoras plantean que el modelo predominante de estudiante es el de receptor, retenedor y reproductor de normas jurídicas, el cual implica conocer las normas que articulan cada materia para luego sistematizarlas, aunque existan en la carrera pocos espacios curriculares que posibiliten tal sistematización. Con relación al desenvolvimiento profesional (ejercicio del Derecho) las expectativas de los docentes se centran en la formación del aprendiz, pese a que consideren que la facultad no sería el ámbito adecuado para el desarrollo de este. El trabajo también muestra que pocos profesores adhieren al modelo del resolvedor de problemas y que quienes lo hacen utilizan en la enseñanza el método de casos. Si bien los docentes esperan que sus estudiantes sean críticos, consideran que se halla prácticamente ausente y que no serían ni las aulas de la facultad, ni las mesas de exámenes, los lugares adecuados para desarrollar tal criticidad.

El predominio de la clase expositiva denominada clase magistral, en la que se repite o resume uno o más textos cuya lectura es indicada a los estudiantes, se encuentra - de acuerdo a lo planteado por estas autoras - legitimado por la comunidad educativa y reforzado por una serie de prácticas en las que, salvo excepciones, son los propios docentes quienes indican lo que se considerará en el examen, reforzando aquellos contenidos que los estudiantes deberán reproducir. “Se constituye así una forma de conducta persistente a lo largo de la carrera que será reforzada por sus logros: cada evaluación positiva lo incentivará a conservarla y profundizarla memorizando el artículo, la nota, la cita, el caso jurisprudencial” (González y Cardinaux, 2010, p. 105). El trabajo concluye que sería necesario que las facultades de derecho hicieran posible el acceso a la construcción conceptual básica e indispensable,

[12] Esta clasificación es desarrollada con mayor extensión en Cardinaux, N. y Clérico, L. (2005).

desarrollaran competencias profesionales en los futuros abogados, y enseñaran a los estudiantes a aprender, empezando por enseñarlo a sus docentes.

Por su parte, Berisso, Demarche y Furfaro (2010) analizan la reforma del régimen de cursada y los efectos de esta sobre los estudiantes del primer año de la carrera. Los autores describen las particularidades de la modalidad de examen libre como forma habitual de transitar la formación en dicha facultad, práctica que plantean tiene "defensores y detractores". Entre los primeros están aquellos que entienden que por ser la profesión abogadil un trabajo de confrontación y lucha, el examen libre implica una especie de entrenamiento para el litigio. Desde la perspectiva contraria, los detractores de este sistema expresan que únicamente lo toleran dada la masividad del alumnado, aunque lo consideren arbitrario y sin posibilidades de responder a necesidades pedagógicas. Sin embargo, y aunque el trabajo da cuenta que los estudiantes prefieren cursar como alumnos regulares "rendir libre no es una actividad excepcional, que debe ser explicada y justificada, es otro modo de formarse, tan válido como hacerlo por medio de la cursada" (Berisso, Demarche y Furfaro, 2010, p. 141).

Bianco y Carrera (2010), investigadoras del mismo proyecto, analizan ciertas prácticas concretas que se dan en la facultad, entre ellas los exámenes libres en el primer año de la carrera "como principal vía de acceso al conocimiento de las primeras asignaturas y como medio primario de acreditación de las mismas" (p.156). Respecto a dichos exámenes, las autoras manifiestan que los profesores expresan desagrado y que la única función que cumple es la de "sacar alumnos" (dada la gran cantidad) justificándolo sólo en aquellos estudiantes que por razones personales no pueden cursar. La desvalorización de los exámenes libres radica en que se trata de instancias desprendidas de toda práctica de enseñanza y sin criterios objetivos con los cuáles medir el conocimiento de los estudiantes. Esta práctica, junto a otras que se desarrollan en el trabajo, como la falta de regulación de las prácticas de evaluación y las maneras informales en que circula la información al interior de la facultad, encubren modalidades expulsivas, en la medida que los estudiantes quedan librados a sus posibilidades de adaptarse (o no) a esa realidad. Respecto a la enseñanza, las investigadoras señalan que el modelo predominante resulta ser la clase expositiva o teórica, y que, si bien ésta es cuestionada por parte de los propios docentes, se justifica argumentando que no hay manera de implementar algo diferente dada la gran cantidad de estudiantes y las condiciones infraestructurales. En este marco las autoras se preguntan cuál es el tipo de Derecho que se

encuentra comprendido en esta forma de abordar la enseñanza y la evaluación. Al respecto expresan, que desde lo metodológico predomina el formalismo jurídico europeo, con un fuerte énfasis en la memorización de los contenidos, una concepción de las leyes desde el método hipotético-deductivo, un uso secundario de la jurisprudencia, contenidos que carecen de una fundamentación que justifique su necesidad, prácticas de evaluación memorísticas y una mínima participación de los estudiantes en las clases.

Yaltone (2010) analiza la influencia del examen libre en el rendimiento de los estudiantes considerando en su estudio dos materias: Derechos Reales y Derecho de la Familia y Sucesiones. El trabajo se centra en especial en la segunda de esas asignaturas en la que la distancia entre ambas cátedras en las que se dicta, es de tal magnitud que, al momento de evaluar los aprendizajes, un mismo estudiante estaría en condiciones de aprobar o no dependiendo de cuál sea la que lo evalúa, de los docentes que lo evalúen, del tipo de examen que estos esperan y del nivel de exigencia en cada una. Dicha diferencia encuentra su máxima expresión en los exámenes libres: mientras que, en una de las cátedras de Derecho de la Familia y Sucesiones, se presenta una importante cantidad de alumnos, en la otra, solo lo hacen unos pocos o ninguno. Entre los aspectos analizados se encuentran los programas de estudio. En el caso de la materia Derecho de la Familia y Sucesiones el programa de cursada o estudio se encuentra organizado en 29 bolillas, cada una conformada por una serie de temas, alrededor de 6 cada una. En cambio, el programa de examen destinado a quienes rinden la materia de forma libre, si bien cuenta con los mismos contenidos, pasa de un total de 29 bolillas a 15. Esta reducción – de acuerdo al análisis de la autora - no implica una reconfiguración conceptual, ya que los contenidos, o puntos de cada bolilla, siguen siendo los mismos, aunque ubicados en otros lugares del programa. Por otra parte, ambos programas (de cursada y de estudiantes libres) no contemplan una presentación o fundamentación, objetivos referidos a qué se espera del alumno como así tampoco se explicitan los criterios de evaluación. Estas ausencias dan lugar a una amplia variedad de exámenes posibles, hecho que condiciona a los estudiantes al momento de seleccionar las cátedras en que se presentarán para rendir, optando la mayoría de ellos por aquella en la que la exigencia se limite a reproducir los contenidos conceptuales que se explicitan en la bibliografía.

Con relación al tipo de contenidos previstos en el programa, si bien constituyen en su mayoría contenidos conceptuales, el trabajo expone que los profesores remarcan la

importancia de fomentar en los estudiantes aquellas habilidades técnicas o comportamentales que debería tener un buen abogado tales como: argumentar, defender, escuchar activamente y preguntar, entre otros. Si bien los docentes dan cuenta de la posibilidad de trabajarlas durante la cursada, su desarrollo resulta complejo en el caso de quienes se presentan a rendir el examen de forma libre. En esos casos los estudiantes quedan desprovistos de orientaciones sobre el desarrollo de esas capacidades teniendo en cuenta que los contenidos de tipo procedimental y actitudinal no son siquiera mencionados en el programa. La disparidad existente en la cantidad de inscriptos en las mesas libres entre ambas cátedras (a la que se hacía mención anteriormente) encuentra su explicación en las diferencias expuestas. Si bien en ambos casos se apunta a la identificación de aprendizajes de tipo procedimental, en una de las cátedras esta exigencia recae sólo en los estudiantes regulares, mientras que en la otra se pretende lo mismo tanto para estos como para los estudiantes libres. Mientras que, para unos docentes el examen consiste en exponer oralmente aquello que dice el libro, para los otros, se trata de emplear esos contenidos en la resolución de casos y ejemplos concretos.

En otro de los capítulos del mencionado trabajo, González, Cardinaux y Palombo (2010) examinan los discursos de los profesores titulares de cuatro materias introductorias y de las materias codificadas de Derecho Privado, “con el objeto de desentrañar las representaciones de los docentes acerca del ejercicio ideal y real de su rol durante el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación” (p. 212). Las autoras manifiestan que, entre los docentes entrevistados, no aparecen cuestionamientos o inquietudes acerca del proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, sino más bien una exposición de quejas - expresadas como dificultades que los docentes deben sortear y adjudicadas mayormente a las supuestas carencias de los estudiantes - de las que en general no se sienten partícipes ni responsables. El estudio revela que la instancia de encuentro del aula, no es valorada por los docentes, que la autonomía de los alumnos resulta ser un requerimiento a priori y no un objetivo de enseñanza, que el individualismo prima como modalidad de trabajo siendo pocas las cátedras que se encuentran con cierta frecuencia para evaluar los cursos, planificar la enseñanza, o determinar criterios de evaluación, y que la falta de preparación de clases es una constante. Asimismo, señalan el predominio de un modelo tradicional de enseñanza, caracterizado por el uso de

exposiciones orales, donde enseñar Derecho significa transmitir teoría[13], práctica que choca con el reclamo de los estudiantes y egresados que manifiestan la importancia de una formación más práctica. No obstante, no aparece en las expresiones de los profesores, algún tipo de cuestionamiento respecto de si la manera más efectiva y única de enseñar, deba ser la exposición oral. Las investigadoras aclaran que aquello que los docentes dan cuenta como clase magistral, salvo excepciones, no es una exposición que incluya la producción académica del profesor que la ofrece, sino que se trata de clases expositivas en las que se procura suministrar el máximo de información posible, más que desarrollar un pensamiento crítico y autónomo. Pero, al momento de evaluar a los estudiantes se toma en cuenta el proceso de razonamiento. Esto significa que se les exige, que realicen operaciones en sus exámenes que nunca hicieron en clase, quebrando de este modo la necesaria coherencia que debiera existir entre la enseñanza y la evaluación. El uso del bolillero en las mesas de examen y el fuerte peso de la modalidad de alumno libre como alternativa de solución al problema de la cantidad masiva de estudiantes, entre otras realidades, ponen al descubierto de qué manera se omite analizar los amplios significados que se esconden detrás de la evaluación, obturando de esta manera, la posibilidad de ser una instancia de revisión y de mejora de la enseñanza.

La falta de acuerdo al momento de establecer prioridades en los contenidos a evaluar es otra de las problemáticas que manifiestan las autoras. La ausencia de univocidad y de explicitación de los criterios de evaluación conduce a los alumnos a tener que darse cuenta por ellos mismos, cuáles son las expectativas de los docentes para satisfacer dichos requerimientos. El escaso interés en la búsqueda de alternativas a estas prácticas de enseñanza y de evaluación, pone en evidencia que los profesores no se sienten en absoluto responsables de esta situación, dejando de lado la posibilidad de realizar una reflexión crítica.

Otro de los trabajos que se recupera es el de González y Marano (2014) el cual aborda la formación de abogados en la mencionada facultad (FCJyS - UNLP) y propone problematizar las políticas y las prácticas de formación, con la finalidad de construir herramientas que posibiliten revisar el actual perfil profesional.

[13] El trabajo revela que los docentes privilegian la teoría sobre la práctica y que, si bien la facultad provee de trayectos de enseñanza práctica, estos se encuentran desarticulados de la enseñanza teórica. Asimismo, en aquellos casos en los que aparecen expresiones como “enseñar a reflexionar”, no resulta claro determinar a qué tipo de operaciones se refieren (González, Cardinaux y Palombo, 2010).

De los diferentes capítulos que componen el trabajo se recupera el de Cristeche (2014) quien realiza un análisis del curso de adaptación universitaria de la carrera de Abogacía (CAU) de la mencionada facultad, y afirma que el perfil de abogado que esta produce se expresa desde el período inicial de la carrera. El autor describe las características del curso, las variaciones que ha tenido a lo largo del tiempo, su estructura, equipo docente, propósitos, metodologías de enseñanza y sistema de evaluación, entre otros aspectos. Explica además que, si bien el curso de adaptación no es eliminatorio, todos los años una importante cantidad de ingresantes resultan desaprobados y pierden la posibilidad de cursar las materias del primer cuatrimestre. En el caso de los estudiantes que rinden el curso de manera libre, deben aprobar un examen con la nota igual o superior a seis, manifestándose allí con fuerza su carácter expulsivo. Las actividades que los docentes implementan a lo largo del curso (trabajos prácticos, exposiciones orales y juego de roles) no son tenidos en cuenta como parte de la evaluación, considerándose únicamente dos exámenes como requisitos para la aprobación de este. El trabajo cuestiona también el tipo de contenido evaluado y las formas de evaluación, las cuales implican el empleo de preguntas cerradas, cuyas respuestas dependen más bien de la memorización que del razonamiento. A partir de lo anterior el autor se formula las siguientes preguntas:

> ¿La evaluación debe hacerse considerando un proceso, una evolución, o hay que ser objetivos y no hacer diferencias? ¿Entran dentro de la evaluación el esfuerzo, los problemas personales? Es decir, ¿Podrían considerarse las discriminaciones positivas a quienes tienen problemas en el aprendizaje? ¿O debe aplicarse abstractamente la premisa del derecho de que "todos somos iguales ante la ley"? ¿Qué clase de evaluación es la que abstrae los contenidos de la currícula de las condiciones en que se desarrolla el proceso de conocimiento? (Cristeche, 2014, p. 110).

Otra de las investigaciones consideradas es la de Abdala (2016) quien aborda el lugar de docentes y estudiantes en los procesos de producción, transmisión y circulación del conocimiento, focalizándose puntualmente en el aula universitaria, espacio en el cual se generan negociaciones e intercambios simbólicos entre alumnos, y entre estos y los profesores. Dicha investigación, de corte etnográfico, fue realizada en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT). A lo largo del recorrido teórico y empírico realiza un análisis sobre diferentes cuestiones destacándose las siguientes: tipo de conocimiento que se enseña, particularidades del currículum en Derecho, formas de organizarlo, prácticas de enseñanza y efectos formativos del curriculum oculto. Si bien las

prácticas de evaluación no forman parte del eje central sobre el cual se centra la autora, ciertos planteos resultan destacables. Entre ellos, la categoría de "currículum tipo colección" de Bernstein (curriculum organizado por asignaturas donde el conocimiento se encuentra separado por vallas simbólicas pero firmes) que recupera para afirmar, que es el modelo predominante en esta facultad. A partir de esta categoría se analizan las diferentes materias que componen el plan de estudios, los programas de las asignaturas (en los que encuentra una sobrecarga de contenidos llegando en ciertos casos a tener más de 20 "bolillas") y la forma de transmitir el contenido. Sobre este último punto expresa que lo habitual en la enseñanza en la Facultad de Derecho de la UNT es la clase expositiva y aclara que:

> (…) las prácticas evaluativas son otra muestra de ello, pues apuntan más a constatar si el alumno puede reproducir lo que se le enseñó que a conocer sus capacidades para reflexionar sobre lo que aprendió o a indagar sobre su interpretación del funcionamiento de determinada ley, o sobre su punto de vista acerca de determinadas doctrinas que se han enseñado, por ejemplo (Abdala, 2016, p. 116).

Al relevar el tipo de preguntas formuladas en los exámenes parciales constata que no requieren del alumno algún tipo de esfuerzo, salvo el empleo de la memoria. De esta manera las evaluaciones sirven para comprobar el saber, lo cual implica que el estudiante postergue el empleo de lo aprendido hasta el momento del examen, y estudie para responder de acuerdo a la manera en que vaya a ser evaluado. Con respecto a la práctica de rendir como alumno libre[14], expresa que muchos estudiantes consideran innecesario asistir a clases, entre otras razones porque "las mismas son malas, tanto que no justifican una inversión de tiempo en ellas" (p. 185).

Se recupera también en este apartado el trabajo de Fischman y Seda (2011) el cual aborda el análisis de las prácticas de enseñanza vigentes en la Facultad de Derecho de la UBA y propone caminos para pensar la didáctica en este campo de conocimiento. El volumen analiza "dos planos paralelos y complementarios que confluyen en la institución: el de la formación de estudiantes como profesionales del Derecho y el de la capacitación docente de abogados" (p. 10).

Los primeros capítulos destacan la importancia de estudiar los procesos comunicativos en la formación de los futuros abogados, por lo cual desde una perspectiva etnográfica se

[14] La autora expresa que, en el caso de la Facultad de Derecho de la UNT, el 40 % cursa como alumno regular mientras que los demás lo hacen en condición de alumno libre (Abdala, 2016).

analiza la configuración discursiva del lenguaje jurídico, esto es, los modos de comunicarse como abogados en los intercambios que se dan en el aula, y sus efectos en la formación de los futuros operadores jurídicos. En esta misma línea del proyecto de investigación, se estudian las formas en las que desarrolla la enseñanza de la práctica profesional y las estrategias empleadas por los docentes, destacándose un análisis de las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos en las clases de este espacio, tanto aquellas que se dan en el marco de la facultad, como las que se desarrollan por medio del Patrocinio Jurídico Gratuito en Palacio de Tribunales. La segunda línea de investigación se centra en el ingreso a la carrera docente. Los investigadores abordan los modos específicos a través de los cuales los abogados se forman en docentes de Derecho, e indagan las maneras en que dicha formación (proporcionada por la Dirección de Carrera y Formación Docente) influye en las prácticas de enseñanza, en el aprendizaje de los estudiantes y en la configuración de innovaciones educativas. Se abordan además las concepciones que sobre la formación pedagógica presentan los aspirantes a la docencia al inicio de su trayecto formativo, como así también las maneras en que las propias experiencias y aprendizajes influyen en la construcción de la profesión docente.

Si bien, al igual que en el caso anterior, esta investigación tampoco considera como objeto de estudio las prácticas de evaluación de los aprendizajes, uno de los capítulos (Imas, 2011) da cuenta de las particularidades de la evaluación en el espacio de Práctica Profesional. De acuerdo a lo planteado, los estudiantes se encuentran sometidos a distintos tipos y niveles de evaluación. Por una parte, son evaluados por las personas que consultan y que se acercan a recibir asesoramiento jurídico gratuito, en cómo llevan adelante su caso. Por otra parte, son evaluados por los docentes y por sus pares, en el modo en que se desenvuelven con las causas y en la manera en que se relacionan con los consultantes. Los estudiantes deben estudiar cada caso recurriendo a las leyes, a los códigos, a fallos de casos similares y a la doctrina. En la evaluación se espera que asuman el rol correspondiente, demuestren conocimiento del contenido teórico, capacidad de análisis y capacidad de interpretación.

Por último, se considera el trabajo de Pitlevnik (2012) quien reúne los resultados de una investigación realizada por un grupo de docentes pertenecientes a la Facultad de Derecho de la UBA, y que desempeñan su profesión de abogados en ámbitos alternativos a los tradicionales: alfabetización jurídica en cárceles, consultorios jurídicos gratuitos en barrios marginales y educación no formal en Derecho Humanos en bachilleres populares. Si bien no

se analizan las prácticas de evaluación, se considera valiosa esta producción académica ya que se incluyen reflexiones que abordan desde distintas miradas críticas la enseñanza del Derecho y la formación de abogados, señalando entre otras cuestiones las maneras en que las formas de enseñanza crean y recrean prácticas autoritarias entre docentes y estudiantes (que son analizadas a partir de la categoría de curriculum oculto) y la importancia de pensar propuestas que permitan nuevas formas de educación jurídica que cuestionen el *status quo* vigente, el verticalismo en las relaciones en el aula, la memorización de contenidos, y que den lugar a conflictos sociales concretos como así también a las dimensiones políticas, sociales y económicas como aspectos que también forman parte del Derecho.

3. Congresos, jornadas y seminarios sobre enseñanza del Derecho realizados en Argentina y en otros países

Se considera como punto de partida, de esta sección, las distintas jornadas sobre Enseñanza del Derecho, organizadas por la Facultad de Derecho de la UBA[15].

La primera de ellas se realizó en el año 2008, y se denominó "I Jornadas de Innovación en la Enseñanza del Derecho". De los 23 trabajos presentados ninguno consideró como objeto de análisis las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

Las siguientes Jornadas se realizaron cuatro después (2012) siendo denominadas "II Jornadas de Enseñanza del Derecho". En esta oportunidad se presentaron 52 trabajos, entre los que se destaca el de Anijovich y Peire (2012), el cual muestra la importancia de la retroalimentación en el marco de la residencia pedagógica que deben transitar los abogados que realizan la carrera docente. Se plantea la importancia de una retroalimentación relevante y oportuna que considere que los errores forman parte del aprendizaje y que ubique al estudiante (futuro docente) en un rol protagónico para generar cambios. En la síntesis de las discusiones del encuentro se señala y cuestiona la existencia de prácticas de enseñanza tradicionales basadas en la memorización de textos y en la exposición docente.

En el año 2013 se realizaron las "III Jornadas de Enseñanza del Derecho", siendo presentados 65 trabajos. En uno de los ejes de discusión los trabajos se centraron en la enseñanza del Derecho y en la formación docente. En la síntesis de las discusiones se plantea

[15] Las mismas se realizan desde el año 2008 hasta la actualidad con una interrupción que va del 2009 al 2011.

el cuestionamiento al empleo de la clase magistral como práctica habitual de llevar adelante la enseñanza, la ubicación de los estudiantes en un lugar pasivo, la descontextualización en la enseñanza del Derecho, la escasa formación práctica y la poca preparación en habilidades necesarias para el ejercicio profesional.

Las "IV Jornadas de Enseñanza del Derecho" se llevaron adelante en 2014, oportunidad en la que se presentaron 72 ponencias, siendo recuperadas 3 de estas. La primera de ellas (Wierzba, Brodsky y López, 2014) plantea el empleo de una pluralidad de métodos en la enseñanza y en la evaluación en el Ciclo Profesional Orientado (CPO), como manera de facilitar una formación acorde a los variados roles que deberán desempeñar los futuros operadores jurídicos. La segunda (Consolo, 2014) reflexiona sobre la importancia de articular una concepción de evaluación congruente con el empleo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Al respecto concluye que una herramienta innovadora en un sistema evaluativo que se resiste a cambiar o que permanece anclado en un viejo modelo, no produce cambios significativos ni en la enseñanza, ni en el aprendizaje. La última considerada (Galardi, 2014) aborda las maneras en que los docentes suelen evaluar a los alumnos universitarios y describe el empleo de los cuestionarios de opciones múltiples, los verdadero/falso, las evaluaciones basadas en la realización de trabajos monográficos (individuales y/o grupales) y los trabajos colaborativos, con empleo de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

En el año 2015 se llevaron adelante las "V Jornadas de Enseñanza del Derecho", oportunidad en la que presentaron 70 ponencias. De los trabajos presentados, se ha seleccionado el de Vernetti y Oviedo (2015), quienes analizan las prácticas de enseñanza y de evaluación, y enfatizan la importancia que esta última forme parte del propio proceso de enseñanza, con retroalimentaciones que permitan el aprendizaje constructivo desde el error. Asimismo, señalan la importancia de hacer públicos los criterios que se utilizarán para dar cuenta del nivel de la producción, y la importancia de elegir adecuadamente los instrumentos de evaluación teniendo en cuenta su validez, confiabilidad, utilidad y practicidad.

Las "VI Jornadas de Enseñanza del Derecho" se realizaron en el año 2016, oportunidad en que se presentaron 42 ponencias. En la síntesis de las discusiones se señala que se mantiene una manera de entender la enseñanza como transmisión directa del contenido; del aprendizaje como recepción de información y de la evaluación como reproducción de contenidos. En la

relatoría de las discusiones, se expresa que en el eje "Métodos, estrategias y dispositivos de enseñanza", se planteó que la evaluación constituye una preocupación recurrente, en especial en los espacios de práctica profesional.

En el año 2017 se hicieron las "VII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho". No se ha podido incluir aquí una síntesis de los trabajos presentados ya que no fueron publicadas las ponencias, ni la memoria del evento.

Las "VIII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho" se llevaron adelante en el año 2018, presentándose en ese momento 63 trabajos distribuidos en los distintos ejes. En la memoria [16] se expone que el de Wajsman y Tuñez, propone repensar la labor docente, la mejora del proceso de evaluación, la importancia de que exista una coherencia entre enseñar y evaluar, y la necesidad de que esta última forme parte del proceso y del seguimiento de los estudiantes.

Con relación a las "IX Jornadas sobre Enseñanza del Derecho" de 2019, en el sitio del encuentro no están disponibles los trabajos presentados, aunque sí puede observarse de acuerdo al cronograma, que de los 82 trabajos que se expusieron, uno de ellos abordó la cuestión de la evaluación [17].

Por su parte, en octubre del 2016, la FCJyS de la UNLP, llevó adelante el "1er Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho". La publicación realizada a partir de este (Orler, 2016), reúne los resúmenes de los trabajos presentados, reflexiones teóricas e informes de experiencias prácticas, expuestos y debatidos durante los dos días del encuentro. De los 100 trabajos presentados, 2 consideran la evaluación como objeto de investigación. El primero de ellos (Chacón y Nugoli, 2016) aborda las técnicas de evaluación y la importancia del acompañamiento y de las retroalimentaciones a lo largo del proceso de elaboración del trabajo final, como facilitadores de un aprendizaje constructivo. El trabajo considera además los conceptos de co-evaluación, autoevaluación y evaluación de la enseñanza. El segundo trabajo (Rezzónico, 2016) enfatiza la necesidad de adaptar las prácticas de evaluación a los nuevos modelos educativos propuestos a partir de los cambios e innovaciones curriculares que se dieron en la institución.

---

[16] Las ponencias de dichas jornadas no se encuentran publicadas en la página del encuentro, pudiendo acceder únicamente a la memoria de las mismas. Allí se hace referencia de manera sintética al trabajo de Wajsman, M. y Tuñez, J. denominado "Una aproximación a la evaluación desde el análisis de casos".

[17] Cronograma y comisiones de presentación de trabajos recuperado de http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/2019-comisiones-de-ponencias-ix-jornadas-sobre-ensenanza-del-derecho.pdf

En abril de 2018, la misma facultad (FCJyS - UNLP) organizó el “2do Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho”, contando en esta oportunidad con la presentación de 100 ponencias, compendiadas y publicadas también en un libro digital (Orler, 2018). Los trabajos sobre la evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados reconocen la importancia de diferenciar evaluación formativa/cualitativa de evaluación sumativa/cuantitativa, la distinción entre evaluar y calificar (Cordera, 2018), el uso de sistemas alternativos e innovadores de calificación (Pedroza Estrada y Romero Ramírez, 2018), la necesidad de emplear diferentes formatos de evaluación que eviten la repetición o memorización de contenidos y den lugar al empleo de saberes (Lazzatti, 2018), las prácticas de evaluación como mejora de los procesos de enseñanza (Montero Labat, y Montero Labat, 2018), la evaluación como ejercicio de poder (Coelho, 2018) y como sanción o castigo (Lazzatti, 2018).

En la relatoría de uno de los ejes se enfatiza la necesidad de integrar la evaluación al proceso de enseñanza y aprendizaje de manera que haya coherencia y continuidad entre ambos. Asimismo, se cuestiona, por un lado, el sistema de exámenes finales por considerarlo incompatible con una concepción de evaluación formativa y, por otra, el empleo de los vocablos “bolilla” y “capilla”.

En el año 2019 se realizó el “3er Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho”, organizado por la misma casa de estudio. En esa oportunidad se presentaron 90 ponencias, de las cuáles 3 consideraron el tema de la evaluación. La primera de ellas (Carreras Jacznik, 2019) aborda la necesidad de repensar los métodos de evaluación de manera que motiven y comprometan a los estudiantes y se adapten a los nuevos desafíos que representa la enseñanza en un contexto de continuo desarrollo tecnológico. El segundo trabajo (Rincón, 2019) da cuenta de la polisemia del término evaluación y desarrolla diferentes tipos, para concluir que no siempre los docentes comprenden la complejidad que subyace a este. La ponencia de Panelo (2019) realiza un análisis crítico del sistema de exámenes en la materia Derecho Constitucional II y reflexiona sobre la relación entre enseñanza y evaluación.

En cuanto a los seminarios, congresos y jornadas realizados en otros países, se considera, el “Primer Seminario Internacional La Enseñanza-Aprendizaje del Derecho de Cara al Futuro”, organizado por la Facultad de Derecho de la Pontificia Universidad Católica del Perú, en el año 2015. Los debates giraron principalmente en torno a la educación legal en

América Latina; la relación del Derecho con el contexto (político, económico y social), las metodologías y los contenidos de la formación jurídica, la enseñanza teórica y práctica, la cuestionable vigencia de una visión positiva del Derecho y la importancia de una formación ética. Entre los apartados que conforman la memoria, cobra relevancia uno dedicado a recuperar las discusiones presentadas en un panel sobre evaluación de competencias en la formación de abogados. En la síntesis se diferencian dos verbos que suelen considerarse como sinónimos, pero que tiene diferencias, como son evaluar y calificar. Posteriormente, se plantea la contradicción entre un desempeño profesional que exige abordar problemas complejos, y prácticas de evaluación que no son pensadas en la misma línea. Por último, se señala la importancia de que la enseñanza legal deje de lado la memorización de normas y conceptos, y se centre en habilidades metodológicas que permitan resolver casos de la realidad (Verona Badajoz, 2016).

En el año 2016 se realizó el primer "Congreso CEEAD (Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho) sobre Educación Jurídica", en Monterrey, Nuevo León, (México). El congreso contó con la presentación de 37 ponencias, además de la realización de talleres, paneles y mesas de reflexión. Entre los trabajos presentados se destaca el de Ramírez Mejía (2016) que considera la diferencia de las dos funciones que cumple la evaluación del aprendizaje: una función pedagógica y otra social, la primera vinculada con los procesos de comprensión y mejora de la enseñanza y el aprendizaje y la segunda con funciones como la promoción o acreditación. El autor explicita que en el Derecho se ha privilegiado la función social de la evaluación en desmedro de la función pedagógica y expone que, el empleo de situaciones problemáticas a ser resueltas de forma colaborativa en los exámenes, refuerza la función pedagógica de esta, al facilitar formas de cooperación semejantes a las que acontecen en situaciones laborales.

El siguiente trabajo que resulta pertinente citar es el de Belloso (2016) quien se centra en los procedimientos de evaluación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. El autor señala la importancia de una evaluación continua que permita al docente verificar de forma temprana (y no cuando ya haya terminado de cursar la materia) el aprendizaje de los estudiantes y así detectar a tiempo posible dificultades. A partir de esto, desarrolla dos experiencias llevadas adelante de modo presencial y virtual: los cuestionarios-test para la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación de pares. Si bien asegura que las

modalidades de titulación (presencial o virtual) condicionan los sistemas de evaluación, las prácticas empleadas permiten identificar tanto los aprendizajes adquiridos como la presencia de conceptos mal comprendidos.

En 2017, el "Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica" se llevó a cabo en Guadalajara, Jalisco (México). De los trabajos presentados, resulta pertinente recuperar dos. El primero, de Ramírez Alarcón (2017) plantea que en muchas universidades chilenas los exámenes orales no cuentan con criterios de evaluación, lo cual los convierte en poco claros y con resultados que dependen de la discrecionalidad de los docentes. Como solución propone el trabajo con rúbricas en tanto forma de otorgar transparencia a la evaluación de los estudiantes. El segundo trabajo (González Ramos, 2017) muestra los resultados de una investigación realizada en la materia Cultura de la Legalidad. Los hallazgos más relevantes muestran que los estudiantes pudieron identificar fortalezas y áreas de mejora a partir de la realización de autoevaluaciones, además de favorecer cambios importantes en el proceso de aprendizaje.

En 2018 el "Congreso CEEAD, sobre Educación Jurídica" se llevó a cabo en la ciudad de Puebla (México). Las discusiones se centraron en la identificación de los principales desafíos que afronta la educación jurídica en México, la importancia del desarrollo de habilidades y competencias propias de la práctica profesional, la relevancia de la formación ética, la revisión del perfil profesional que tiende a la formación de abogados litigantes, la transversalidad en la enseñanza de los Derechos Humanos, la importancia de la profesionalización docente, la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza, la perspectiva de género y la incorporación en la enseñanza del aprendizaje en servicio, las simulaciones de juicio y las clínicas jurídicas. Las prácticas de evaluación de los aprendizajes no formaron parte de las discusiones en esa oportunidad (Escamilla Cerón y Rivera Villegas, 2018).

En 2019 se realizó el "Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica" se realizó en San Cristóbal de las Casas, Chiapas (México). De acuerdo a las memorias del evento, se abordó el tema de "Evaluación de la enseñanza". Se analizaron las problemáticas que se generan en torno esta, su importancia para la toma de decisiones, la carencia de formación de los docentes de Derecho sobre dicha cuestión y la importancia de la definición de parámetros o criterios de evaluación (Rivera Villegas, 2019).

4. **Publicaciones en revistas nacionales y extranjeras**

Resulta importante destacar que tanto a nivel nacional como internacional existe una importante variedad de revistas dedicadas a la difusión de investigaciones y trabajos académicos vinculados a las ciencias jurídicas y su enseñanza. Un recorrido por las diferentes publicaciones permite dar cuenta de esta vasta producción[18]. Sin embargo, y como ha sido mencionado en los apartados anteriores, los trabajos referidos a la evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados han ocupado una menor atención en comparación con otros temas. En el análisis se identifica que en general las publicaciones se encuentran orientadas a la divulgación de investigaciones y al estudio de asuntos jurídicos: comentarios de fallos y leyes, reseñas bibliográficas y estudios vinculados a diferentes ramas del derecho. Se observan también trabajos provenientes de la Sociología Jurídica, la Filosofía del Derecho, la Historia y las Ciencias Políticas. Si bien algunas revistas incluyen secciones destinadas a temas de enseñanza, como es el caso de la revista ANUARIO de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), o ANALES de la FCJyS de la UNLP, en general los trabajos giran en torno a las críticas al modelo de enseñanza, el lugar de las prácticas profesionales en la formación de abogados, el empleo del aprendizaje basado en problemas, el método de casos, las simulaciones y la inclusión de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la enseñanza, por mencionar los más significativos.

A nivel nacional, entre las diferentes revistas se destacan dos: *Academia, revista sobre enseñanza del Derecho*[19] de la Facultad de Derecho de la UBA y *Carrera y formación*

---

[18] Entre algunas de las publicaciones relevadas se encuentran las siguientes: *Academia (Revista sobre Enseñanza del Derecho* - Facultad de Derecho de la UBA), *Cartapacio* (Revista de la Facultad de Derecho - UNICEN), *Investigación y docencia* (Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social, Facultad de Derecho - UNR), *Carrera y Formación Docente Revista Digital* (Facultad de Derecho - UBA), *Anuario* (Facultad de Derecho - UNC), *ANALES* (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - UNLP), *Derecho y Ciencias Sociales*. (Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica, FCJyS - UNLP). A nivel internacional, se destacan: *Revista de Educación y Derecho* (Universitat de Barcelona), *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho* (Universidad de Chile) y *Revista Justicia* (Universidad Simón Bolívar). Como parte del relevamiento se consideraron además otras revistas que abordan la enseñanza en la educación superior. A nivel nacional: *Espacios en Blanco, serie indagaciones* (NEES, FCH, UNICEN), *Revista de Educación* (Facultad de Humanidades – UNMdP), *Trayectorias Universitarias* (UNLP), *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (UNAM y Universia – México), *Revista de Educación Superior* (México), *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), *Reencuentro* (Universidad Autónoma Metropolitana – México) y *Perfiles Educativos* (UNAM – México).

[19] La revista tiene por objeto la difusión de ensayos, monografías, investigaciones, comentarios de legislación, bibliografía y jurisprudencia; y trabajos vinculados a la enseñanza del Derecho. La primera publicación fue en

docente[20], de la misma facultad. En el caso de la primera se encuentran publicaciones que describen en un sentido crítico la enseñanza del Derecho, alternativas que buscan reemplazar un modelo de enseñanza tradicional y expositivo, y reflexiones o experiencias sobre el empleo de método de casos, las clínicas jurídicas y los servicios jurídicos gratuitos como prácticas de enseñanza, entre otros temas.

Por su parte la revista *Carrera y formación docente (Revista Digital)* de la Facultad de Derecho de la UBA, abarca distintos números que tienen como eje central la formación docente y la recuperación de los debates que se generan en el marco de la carrera docente en esa facultad. Algunos incluyen relatos y reflexiones sobre prácticas innovadoras en la enseñanza, experiencias y estudios sobre tutorías, entrevistas a docentes, reseñas bibliográficas y síntesis de algunas de las Jornadas sobre Enseñanza del Derecho, y sobre Discapacidad y Derecho llevadas adelante por dicha facultad. Sobresale la ausencia de trabajos que aborden como tema central de reflexión o indagación, las prácticas de evaluación en la formación de abogados.

Se incluyen a continuación tres artículos que permiten una aproximación al tema. En el primero de ellos, de Moreno Olivos (2009) se aborda la evaluación del aprendizaje en la educación superior desde una perspectiva cualitativa. El autor presenta los resultados de una investigación que se llevó a cabo en una universidad pública mexicana, realizada desde un enfoque etnográfico, mediante la modalidad de estudio de caso. El trabajo considera las carreras de Derecho y Ciencias de la Educación, aunque en el artículo se centra sólo en la primera. El objetivo de la investigación consistió en describir e interpretar la evaluación de los estudiantes, a la luz de ciertas concepciones sobre la evaluación educativa. El autor muestra que los modelos pedagógicos y las metodologías de enseñanza utilizadas en Derecho suelen regirse por un patrón tradicional con escasa variedad de materiales y recursos didácticos. Se señala además que resultan frecuentes las contradicciones entre las maneras de enseñanza empleadas en el aula y las estrategias de evaluación, siendo habitual el empleo del examen escrito como la técnica privilegiada. El autor señala que la evaluación entendida como

---

el año 2003 y al momento cuenta con 38 números, que se encuentran disponibles en http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/

[20] La revista cuenta en la actualidad con 11 publicaciones, siendo la primera de ellas del año 2012. Las mismas se encuentran disponibles en http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/revista-digital-carrera-docente.php

un proceso de diálogo, comprensión y mejora no parece haber entrado a las aulas, dado que resulta frecuente que la mayor importancia la tenga el resultado obtenido en el examen, en desmedro del proceso de aprendizaje. Las funciones retroalimentadora y orientadora de la evaluación no se cumplen, presentando además situaciones en las que los profesores no devuelven los exámenes, y si un alumno solicita revisión, el hecho resulta ser considerado como un agravio a la autoridad pedagógica. En los comentarios finales se señala que las dificultades por incorporar prácticas evaluativas formativas y continuas, pone de manifiesto que mientras las tendencias teóricas y metodológicas sobre este tema van por un camino, las prácticas lo hacen por otro diferente.

El trabajo de Almanza Iglesia (2010), tiene como propósito identificar las prácticas y los discursos sobre la evaluación en una universidad privada del distrito de Barranquilla. El autor parte de una serie de interrogantes sobre las prácticas de evaluación que se promueven en la formación de abogados, sus propósitos y las técnicas que se utilizan, entre otros. En el estudio se evidencia que la relación entre las prácticas pedagógicas y la forma de evaluar, se mantienen dentro de una perspectiva tradicional, donde la evaluación se convierte en una acción textual y donde los docentes esperan que los estudiantes repitan o memoricen contenidos sin ningún tipo de reflexión crítica. Por otra parte, la evaluación es equiparada a medición y por tanto vinculada a la acción de cuantificar el aprendizaje indicando el nivel alcanzado por los estudiantes a través de calificaciones. Entre las conclusiones de la investigación sobresale que el examen escrito constituye la metodología de evaluación más frecuente y que, si bien los docentes sienten la necesidad de realizar una evaluación permanente de los aprendizajes, la idea que subyace es aquella que la vincula con verificación del aprendizaje, medición y control. El autor advierte la necesidad de trabajar en una re-conceptualización de la evaluación continua, que no la confunda con exámenes continuos o más frecuentes.

Por último, en el artículo de Droppelmann, Figueroa, Toledo Zúñiga y Quintano Méndez (2018), se muestran los resultados de una investigación que tuvo por objeto la implementación de una evaluación continua en dos cursos de primer año de la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco. En su marco teórico, el trabajo recupera planteos que sostienen visiones críticas hacia la manera que se enseña el Derecho señalando entre otros aspectos, la poca variabilidad en la forma de enseñanza, la falta de preocupación hacia el

desarrollo de habilidades, la transmisión y memorización del contenido de normas, el empleo de la exposición oral como práctica dominante en la enseñanza y la ausencia de una adecuada articulación entre teoría y práctica. Con relación a la evaluación, el trabajo señala que es vista como un mecanismo de medición de logros y no como una herramienta que favorezca la construcción de nuevos aprendizajes, dado que las formas de evaluación a las que se recurre principalmente, son los exámenes escritos y orales. Entre los resultados obtenidos se destaca un mayor nivel de aprobación en los cursos que tuvieron una evaluación continua y una percepción positiva hacia esta, por parte de los estudiantes. Se muestra que la evaluación continua facilitó el seguimiento de los avances del alumnado, a partir de la combinación de la función formativa (a través de la retroalimentación) y la función sumativa (como aporte a la validación de los aprendizajes). Respecto a la retroalimentación, se señala que el diseño de un plan con evaluaciones integradas de desempeño y con criterios claros y definidos, posibilitó a los estudiantes revertir sus errores y a los docentes realizar intervenciones apropiadas y oportunas.

5. Presencias y ausencias en las investigaciones sobre la formación de abogados. Nuevos interrogantes

Como síntesis de este primer capítulo resulta relevante señalar que si bien las prácticas de enseñanza en la formación de abogados constituyen un tema que ha acaparado la atención de quienes se dedican a la investigación de estos temas, proporcionalmente no ha pasado lo mismo con las prácticas de evaluación. Si bien este capítulo estuvo centrado en trabajos que consideran la evaluación de los aprendizajes, se identifica a partir del relevamiento realizado el modesto desarrollo que este asunto ocupa como objeto de investigación y de reflexión en el conjunto de los trabajos, artículos y proyectos relevados.

En aquellos casos en los que se abordan las prácticas de evaluación, el interés se centra principalmente en las modalidades de evaluación de los estudiantes a través de los exámenes libres, práctica frecuente en facultades de derecho como las de la UNLP y la UNT. Si bien ese tipo de examen suele ser cuestionado por tratarse de una práctica desprendida del proceso pedagógico y con limitaciones para evaluar habilidades o destrezas, los trabajos dan cuenta de una importante aceptación por parte de docentes y estudiantes, inmovilizando de alguna manera, la búsqueda de alternativas a esta modalidad. En menor medida, otros trabajos

expresan los desafíos que supone pensar la enseñanza y por consiguiente la evaluación mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación y las complejidades que supone la evaluación en los espacios de práctica profesional, como por ejemplo los consultorios jurídicos gratuitos.

Como común denominador la mayoría de los trabajos relevados adoptan una posición crítica con relación a la enseñanza del Derecho a la que definen como enciclopédica, preponderantemente memorística y reproductora de normas jurídicas, con prácticas de enseñanza principalmente expositivas, poco facilitadora de un pensamiento crítico, resolutivo o reflexivo, con escasas instancias que permitan poner en diálogo teoría y práctica, y que por lo tanto contribuyan al desarrollo de competencias o habilidades propias del ejercicio profesional. De la mano de estos planteos, se expresa la necesidad de pensar una evaluación de proceso, de incluir momentos para la realización de autoevaluaciones, de contemplar la elaboración de criterios de evaluación, de incorporar evaluaciones colaborativas o grupales, de realizar devoluciones constructivas que permitan el aprendizaje y de mantener una continuidad entre las maneras de enseñar y las maneras de evaluar. Sin embargo, en la mayoría de los casos, los trabajos expresan la ausencia de este tipo de prácticas, salvo por aquellas experiencias que, realizadas en el marco de unas pocas materias, concluyen reafirmando la relevancia de la evaluación formativa y de proceso.

Por otra parte, aunque en ciertos trabajos presentados en este capítulo se problematiza la enseñanza y la evaluación, y se asume que ambas constituyen prácticas complejas, se utilizan indistintamente los términos evaluación, medición y acreditación, soslayando las diferencias que existen entre estos conceptos. Asimismo, no se cuestiona el empleo de términos como “bolillas” en lugar de unidades, ejes o bloques, como tampoco se indaga desde un punto de vista problematizador o crítico cuál es el sentido formativo o pedagógico de “mandar a capilla” a los estudiantes. Por demás naturalizadas, estas expresiones no forman parte de los interrogantes que buscan develar, no sólo las maneras en que se enseña y se evalúa a los futuros abogados, sino también cuáles son las condiciones en que se los forma y qué consecuencias tienen estas prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El recorrido realizado permite abrir, en el marco de esta investigación, una serie de interrogantes que se irán abordando a lo largo del trabajo y que guardan relación con los objetivos de esta: ¿De qué manera es entendida la evaluación por parte de los docentes de la

Facultad de Derecho de la UNICEN? ¿Cuáles son las prácticas de evaluación de los aprendizajes que predominan en la formación de los futuros operadores jurídicos? ¿Qué relación hay entre la manera en que es entendida la enseñanza, el aprendizaje y las formas en que se lleva adelante la evaluación de los estudiantes? ¿Qué factores condicionan a estas prácticas?

Si bien los trabajos relevados constituyen un aporte que permite dar cuenta del marco en el que se inscribe esta investigación, la ausencia de pesquisas que profundicen en cuáles son las razones que subyacen a las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados, abre la necesidad de incluir otras variables no consideradas en los trabajos anteriores. Por tal razón, esta tesis busca abordar y conocer la forma en que se entrelazan, las maneras en que los docentes conciben y llevan adelante la evaluación de los aprendizajes, y la relación con sus recorridos formativos, el ejercicio académico/profesional que desempeñan, la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, y la perspectiva iusfilosófica que se adopte. Se espera así, que constituya un aporte que abone al conjunto de las investigaciones precedentes.

Capítulo II. Evaluación, enseñanza, aprendizaje y conocimiento: consensos y tensiones

1. Presentación

El presente capítulo se encuentra estructurado en tres apartados. En el primero de ellos, organizado en cuatro partes, se expone el concepto de evaluación, presentando una mirada amplia que da cuenta de su carácter complejo y que permite abarcar las múltiples perspectivas que involucra la evaluación de los aprendizajes en las materias estudiadas. Se asume la importancia de una evaluación formativa, continua y procesual, diferenciándose de las maneras con las que comúnmente se la ha confundido como son la acreditación, la verificación, la medición y la calificación. Posteriormente se abordan diferentes alternativas de instrumentos de evaluación, para detenerse en especial en los exámenes, formato predominante de evaluación de los aprendizajes en la educación universitaria en general y en el caso estudiado en particular. Por último, y en consonancia con la postura adoptada sobre evaluación formativa, se desarrolla la importancia de los criterios de evaluación y de las devoluciones o retroalimentaciones en el marco de dicha perspectiva. El segundo apartado aborda de manera articulada las complejas relaciones entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, considerando las particularidades del Derecho como campo disciplinar. En él se presentan tres perspectivas iusfilosóficas: dos de ellas fueron tenidas en cuenta por resultar tradicionales en la formación de abogados y la tercera se incluyó por su presencia en los discursos de los docentes de las asignaturas analizadas y en el plan de estudios 2001 de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNICEN. La consideración de este tema parte del supuesto de que, en la manera de entender el Derecho, subyace una forma de abordar su enseñanza y su evaluación. En el último apartado se desarrolla un encuadre que servirá como plataforma teórica para comprender la importancia que tienen los itinerarios formativos de los docentes en la construcción de sus concepciones de Derecho, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación.

2. Perspectivas en torno a la evaluación de los aprendizajes

2.1. Aproximación conceptual

En este apartado se abordan las distintas perspectivas en torno al concepto de evaluación, como marco a partir del cual analizar la variedad de concepciones que conviven en la Facultad de Derecho de la UNICEN y que sustentan las prácticas de evaluación que emplean los docentes de las materias seleccionadas. Como se mostrará más adelante, tanto en los discursos de los docentes entrevistados, como en tres de los programas de las asignaturas que formaron parte de este trabajo, se expresa adherir a una evaluación procesual o formativa. Sin embargo, al profundizar sobre este tema, se observa que la acreditación, la verificación y la examinación, por nombrar las expresiones más recurrentes, constituyen las prácticas que dominan el hacer.

En la actualidad, la evaluación constituye un asunto de importancia dentro de los desarrollos teóricos en el campo de la educación, ya se trate de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes o de otros aspectos como la evaluación de programas, de los docentes o de las instituciones educativas. Pese a ser una práctica añeja y de larga tradición en las instituciones educativas, no siempre existe acuerdo al momento de definirla poniendo en evidencia la diversidad de sentidos que engloba y que tienen su arraigo en diferentes concepciones sobre la educación, el currículum, la enseñanza y el aprendizaje (Araujo, 2006, 2014, 2016).

Una primera distinción es aquella que advierte que evaluar con intención formativa no es lo mismo que medir, calificar, verificar, examinar o acreditar. Si bien la evaluación tiene que ver con esas actividades, las trasciende y no se confunde con ellas, diferenciándose por los recursos que utilizan, y los usos y fines a los que sirven. “Y es que evaluar no es otra cosa que valorar, enjuiciar, justipreciar o, mirando al resultado, emitir un juicio sobre la base de la información e interpretación de la misma obtenida por distintos medios, el estadístico, si procede, entre ellos” (Álvarez Méndez, 2000, p. 121).

A partir de esta definición es posible distinguir evaluación de medición, concepto que proviene de la investigación experimental y de la psicometría, en las que evaluar es medir resultados a través de instrumentos y escalas estandarizadas. Esta posición parte del supuesto de que los fenómenos que se han de evaluar poseen atributos medibles, por lo que se enfatiza

la obtención de resultados numéricos. La confusión entre evaluación y medición tiene también su arraigo en la pedagogía por objetivos y su interés por la aplicación de pruebas. Evaluar desde esta perspectiva, implica realizar una comparación entre un aprendizaje actual (entrada) y un resultado final (salida) desdeñando otros tipos de datos. Esta valoración de resultados empíricos concretos se sustenta en la pretensión de objetividad, control y eficacia. Comparar el grado de congruencia entre el objetivo propuesto y la conducta final constituye el eje central de dicho enfoque, por lo que se pospone para el final la obtención de información y se impide así intervenir a tiempo en la mejora del proceso. La supuesta y proclamada objetividad de dicho modelo oculta los espacios subjetivos en lo que se toman decisiones sobre los criterios de evaluación, la selección del conocimiento que se considera valioso y los intereses a los que responde tal forma de entender la objetividad (Álvarez Méndez, 2000).

Otra tergiversación del término evaluación es aquella que lo equipara a acreditación. En las expresiones de los docentes entrevistados y sobre todo en los programas de las materias seleccionadas para este trabajo, la confusión entre evaluar y acreditar resulta recurrente. Si bien como plantean Feldman y Palamidessi (2001) en la universidad las funciones de acreditación y certificación son prioritarias, resulta necesario distinguirlas. Mientras que la evaluación se refiere a las maneras en que se desarrolló el aprendizaje y las condiciones que influyeron en este, la acreditación se vincula con la constatación o verificación de ciertos productos (o resultados) de aprendizaje que permitan dar cuenta de los conocimientos adquiridos por los estudiantes. Los problemas de la acreditación son más acotados que los de la evaluación en tanto responden a la necesidad institucional de certificar saberes. En este sentido, las cuestiones vinculadas a la acreditación se inician desde la elaboración del programa o propuesta de enseñanza, al momento de definir las evidencias o productos de aprendizaje. Asimismo, es necesario diferenciar acreditación de calificación ya que, si bien las dos cumplen una función institucional y social, en la calificación se manejan escalas y números a las que los alumnos y la propia sociedad les adjudican un valor que no tienen en sí mismos, reproduciendo una serie de vicios sociales; el estudiante los adquiera tipo mercancía y el docente se ubica en una posición de juez que dictamina sobre el éxito o fracaso de estos (Díaz Barriga, 1985).

La evaluación suele ser también equiparada a verificación de resultados obtenidos en función de objetivos prefijados. Con frecuencia, se observa esta idea, en la mayoría de los

decires de los docentes entrevistados, a veces expresada también como comprobación o constatación, y como instancia ubicada por lo general al final del proceso de enseñanza y centrada en los resultados de aprendizaje. Fernández Sierra (1996) considera que una de las funciones irrenunciables de la evaluación es precisamente la verificación de los aprendizajes. No obstante, para aprovechar la capacidad y potencialidad que tiene la evaluación en la mejora de los resultados de aprendizaje, resulta importante tener en claro qué se busca verificar, con qué objetivo, y en qué medida eso permite guiar o redireccionar el proceso de enseñanza.

Es importante no perder de vista que la evaluación siempre responde a un "para qué". Entender la evaluación como la acción de estimar, apreciar o señalar el valor de algo implica necesariamente tener en cuenta que el valor de un objeto no existe de modo absoluto, sino que siempre es relativo al para qué, es decir, al proyecto en el cual se encuadra aquello que se está evaluando. La absolutización del acto de evaluación, que implica reconocer el valor de algo independientemente del proyecto, es un riesgo y un hecho que ocurre frecuentemente en la enseñanza (Chevallard, 2012). En el ámbito universitario, la evaluación no debería perder de vista hacia donde apunta la formación, en qué contextos han de desempeñar su labor profesional los futuros graduados y a qué necesidades se espera dar respuestas.

Por otra parte, en la educación superior, resulta habitual que la evaluación de los aprendizajes sea identificada con la toma de exámenes; actividad que se realiza al final, que se ejerce sobre los estudiantes y que se restringe a calificar. La mirada reduccionista se naturaliza y no permite advertir que los exámenes constituyen un constructo social o artefacto que cumple propósitos y funciones específicas. Dado que, los docentes que forman parte de esta investigación, emplean exámenes como manera habitual de evaluar los aprendizajes de sus estudiantes, se dedicará un apartado específico a dichos instrumentos.

Entre otros propósitos que persigue la evaluación pueden mencionarse la certificación de conocimientos, la clasificación y selección de los sujetos evaluados, la realización de balances que permitan continuar o no con la secuencia de aprendizajes y la realización de diagnósticos que da lugar a acciones de ajuste o regulación (Feldman, 2010).

En un intento por superar las perspectivas anteriores que equiparan y restringen la evaluación con medición, comprobación, verificación, acreditación, calificación, certificación, clasificación y selección, surge otra mirada preocupada más bien por la descripción y la interpretación, llamada evaluación cualitativa. Dicha mirada entronca sus

bases conceptuales en la Sociología, la Antropología y la Hermenéutica principalmente, y proporciona una posición alternativa para comprender y explicar en este caso la enseñanza y la evaluación. Álvarez Méndez (2000, 2001) destaca como sus características principales, la consideración del contexto social, político y económico en que se dan los hechos a evaluar, la centralidad puesta en la descripción e interpretación de aquello que se evalúa, la inclusión de todo el proceso y no solo el resultado final, la atención a los puntos de vista de los diferentes sujetos participantes como forma de garantizar el ejercicio justo y democrático, la inclusión desde lo metodológico de la observación y la entrevista (únicamente hablando con los propios interesados es posible comprender lo que saben) y el empleo de la autoevaluación y la coevaluación. Desde este punto de vista la evaluación es comprendida como una actividad valorativa, en la que tanto el evaluador como el evaluado se encuentran comprometidos con una actividad que debe ser transparente y orientarse por principios de justicia, dando a conocer desde el principio los criterios que se han de aplicar, como manera de garantizar la ecuanimidad y la equidad. Por último, la evaluación es comprendida desde una perspectiva formativa, al servicio de quienes son los protagonistas en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, y especialmente al servicio de los sujetos que aprenden.

Antes de finalizar este apartado resulta importante hacer referencia a la cuestión de la subjetividad. La preocupación por la objetividad al evaluar resulta recurrente en varios de los docentes que formaron parte de este estudio. Álvarez Méndez (2000) expresa que no existen formas de evaluar que sean inmunes al prejuicio y al error humano, lo cual no equivale a aceptar o legitimar la arbitrariedad en el acto evaluativo. Desde la perspectiva cualitativa, procesual y formativa de la evaluación, existe preocupación en torno a que los juicios brindados a la hora de evaluar posean una base de veracidad y sobre todo de justicia. De allí la importancia de que el proceso de evaluación sea compartido con los distintos actores que forman parte de él. Por tal razón y siendo esta una actividad valorativa aplicada al rendimiento de los estudiantes que se ejercita públicamente, resulta una exigencia hacer explícitos los criterios de valor y verdad que sirven de base a dicha evaluación como así también los procedimientos por medio de los cuáles habrá de realizarse. De esta forma, la honestidad y la transparencia resultan garantizadas dentro del ejercicio profesional ético de la actividad docente.

El recorrido teórico realizado da cuenta de la amplitud y complejidad que involucra la evaluación, marco que constituirá el encuadre desde el cual serán analizadas las concepciones que sobre la evaluación tienen los docentes de las asignaturas seleccionadas y que subyacen de una u otra forma en las prácticas que se llevan adelante. Esto permitirá analizar a qué refieren los docentes, cuando dicen adherir a una evaluación procesual, ayudando a identificar en qué medida existe, o no, coherencia y continuidad entre aquello que se declara hacer y aquello que efectivamente se hace. Aunque desde lo discursivo se exprese adherir a una evaluación procesual y formativa, al profundizar este tema, los docentes dan cuenta de prácticas que, en general, tienen más bien que ver con la verificación, la acreditación, y la examinación por nombrar las más sobresalientes. En este sentido, pese a ser la expresión evaluación formativa un concepto inequívoco, en nombre de ella se llevan adelante prácticas que poco tienen de formativas, y que cumplen funciones distintas y en algunos casos contrarias a la declarada evaluación procesual (Álvarez Méndez, 2001).

2.2. Los instrumentos de evaluación: alternativas, alcances y límites

Se presentan en este apartado, distintas alternativas con relación a los instrumentos de evaluación, sus particularidades, alcances y límites, como encuadre desde el cual caracterizar y analizar los empleados por los docentes de las materias abordadas en esta investigación. Sin bien, como se desarrollará, existen diferentes maneras de llevar adelante la evaluación, en el caso estudiado los exámenes (ya sean escritos u orales) constituyen la forma predominante.

La cuestión de los instrumentos de evaluación resulta ser una preocupación recurrente por parte de los docentes. El interés por explorar herramientas nuevas que permitan mejorar la evaluación y superar la subjetividad de las prácticas evaluadoras, conduce a sobredimensionar la preocupación por lo instrumental y por las técnicas, dejando de lado la necesidad de realizar una reflexión de corte axiológico sobre los valores que subyacen al momento de pensar la evaluación, la acreditación y la enseñanza (Araujo, 2014).

Cada instrumento de evaluación da cuenta de una postura respecto de qué se entiende por conocimiento, por enseñanza y por aprendizaje, por lo que optar por uno en lugar de otro habilitará el acceso a cierto tipo de información en detrimento de otra. A esto se suman las maneras o formas en que estos son empleados, como así también el contexto y las condiciones en que se los utiliza; factores que inciden no solo en el tipo de datos obtenidos, sino también

en su validez y confiabilidad. Desde este punto de vista se considera que ningún método o técnica debería considerarse de modo exclusivo o aislado y que lo conveniente es combinar diferentes técnicas que arrojen luz sobre los problemas que se pretende abordar (Celman, 1998).

Aunque son varias las técnicas y los instrumentos de evaluación, la mayoría se encuentran al servicio de los mismos fines, usos y funciones. El propósito por el cual se evalúa constituye un elemento a tener en cuenta tan relevante como el qué y cómo ha de evaluarse. Entre las formas de evaluación más utilizadas y conocidas se encuentran las siguientes (Álvarez Méndez, 2001; Moreno Olivos, 2016):

Pruebas objetivas: asientan su neutralidad e imparcialidad en el control de los sesgos que pudiera introducir la corrección por parte del docente. No resultan adecuados para evaluar un proceso de pensamiento crítico, creativo, cuando se trata de hallar la solución a un problema, o cuando se busca evaluar un aprendizaje significativo.

Observación: suele ser una fuente de conocimiento frecuentemente utilizada de un modo informal, espontáneo e intuitivo. Las observaciones de los docentes suelen traducirse en apreciaciones sobre la base de hechos o de intuiciones, aunque también de presuposiciones y prejuicios. Resulta aconsejable documentar este tipo de evaluación mediante registros o anotaciones.

Entrevista: aquí la evaluación es realizada a través de un diálogo o conversación que permite comprobar y valorar la consistencia del razonamiento de los aprendizajes y las capacidades cognitivas del alumno. En esta, el profesor permite al estudiante defender, argumentar y valorar críticamente las propias ideas, y el conocimiento adquirido.

Portafolios: consiste en una colección de documentos, seleccionados por el propio estudiante, que refleja el desempeño y los trabajos producidos durante su proceso de aprendizaje.

Exposiciones: se trata de una demostración de destreza y competencia sobre un determinado conocimiento. Suelen dar lugar a una interacción entre estudiantes, profesores y en algunos casos también con otros interlocutores.

Cuestionarios: conforman un conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema siendo habitual que se administre por escrito a un determinado número de estudiantes. Pueden incluir preguntas cerradas, abiertas y/o una combinación de ambas.

Con relación a los instrumentos de evaluación en el nivel superior, Steiman (2008) plantea que estos pueden ser individuales, grupales y/o mixtos de acuerdo a quienes participen, orales (tipo exposición/coloquios) o escritos (de ejercicios, monografías, de resolución de situaciones problemáticas), con o sin materiales o libros a la vista, y domiciliarios o presenciales.

La existencia de variedad de instrumentos permite seleccionar los adecuados a la situación y adaptarlos al uso que cada profesor pueda y decida darle. Esto implica considerar por una parte el carácter condicional que cualquier decisión sobre los métodos de evaluación pueda tener, y por otra la importancia de tener en cuenta que cualquier instrumento de evaluación puede ser apropiado o no, dependiendo de las circunstancias de su empleo y de los presupuestos sobre los que se asienta. La capacidad que tengan para evidenciar diferentes tipos de conocimientos, dependerá de sus características y de su capacidad para captar aquello que se busca evaluar. Por ejemplo, las pruebas del estilo de cuestionario de opciones múltiples o verdadero/falso, suelen estar revestidas de un halo de objetividad; cualidad que se circunscribe al momento de la corrección de los ítems teniendo en cuenta que solo permiten señalar una alternativa correcta. Sin embargo, la subjetividad se encuentra presente al momento de elaborar las diferentes preguntas que componen el cuestionario. Por otra parte, este tipo de pruebas no se encuentran exentas de problemas, como, por ejemplo, la fragmentación que se realiza de los contenidos a evaluar, el reduccionismo en el abordaje de los temas y las dificultades de evaluar aspectos que hacen a la comprensión, al aprendizaje significativo y al proceso de pensamiento que se ha seguido para llegar a la respuesta correcta (Celman, 1998).

Si bien el desarrollo anterior no pretende abarcar la totalidad de instrumentos de evaluación posibles, la consideración de los mencionados permite advertir la existencia de distintas formas de obtener evidencias de aprendizaje, opciones que no siempre son tenidas en cuenta como ocurre en el caso estudiado, en el cual la forma habitual de evaluar a los estudiantes es través de exámenes escritos u orales.

Un último aspecto que merece atención es la cuestión de cómo, las reglamentaciones y las normativas institucionales que regulan la enseñanza, influyen sobre las prácticas de evaluación. Moreno Olivos (2011) plantea que muchos profesores universitarios viven su experiencia con la evaluación en una permanente contradicción. Si bien por una parte aspiran

a adecuar el proceso de formación y de evaluación a la diversidad del alumnado, las normativas institucionales establecen “de manera rígida unos plazos en los que los alumnos deben demostrar - generalmente mediante la técnica del examen - que aprendieron los contenidos del programa educativo, como si el aprendizaje pudiera suscribirse a un periodo determinado de tiempo” (p.123). De la misma manera, los calendarios académicos, que incluyen fechas y tiempos específicos para la realización de los exámenes, encorsetan las posibilidades que requiere evaluar un aprendizaje profundo, y limitan las posibilidades de innovación por parte de los docentes. Este aspecto también será considerado en el caso estudiado, dada la existencia de un reglamento de enseñanza y promoción, en el que se definen, entre otros aspectos, los tiempos y las características de los exámenes parciales y finales.

2.3. Los exámenes en la universidad: cuestionamientos y posibilidades

El examen constituye la forma de evaluación habitualmente más utilizada en la universidad en general y en las materias indagadas en esta investigación, en particular. Por examen se entiende a aquellas pruebas de evaluación estructuradas que incluyen un número limitado de preguntas (suelen ser de tres a cinco preguntas o problemas) que pueden administrarse de forma escrita u oral y que suele exigirse realizar o resolver en un determinado tiempo, siendo la manera de evaluar más conocidas y fácilmente manejable de la que dispone el profesor (Álvarez Méndez, 2001).

Tan extendido como su uso son los cuestionamientos que lo acompañan. Menin (2001) los caracteriza como “un instrumento de tortura que la Asamblea del año XIII se olvidó de abolir” (p. 112). Al referirse tanto a las universidades como a los institutos de educación superior expresa que, de las distintas prácticas de evaluación posibles, la dominante ha sido el examen. Llevado adelante en general por un tribunal examinador, dicho dispositivo busca rastrear cuánto sabe el evaluado, por qué lo sabe, cómo lo sabe y para qué le sirve ese saber.

Su uso generalizado no debería hacer perder de vista que los exámenes, cualquiera que sea la forma que adopten, deben estar al servicio del aprendizaje, de la enseñanza y del sujeto que aprende. Más que el instrumento, importa el tipo de conocimiento que se pone a prueba y las preguntas que se formulan, las cualidades mentales o prácticas que se exigen y las respuestas que se espera obtener. Mientras que las tareas de rutina (como por ejemplo las de

memoria) son las más fáciles de controlar, el proceso de comprensión por el contrario es más ambiguo y complejo. Cuando las preguntas son atomizadas, irrelevantes, rutinarias y automatizadas, solo inducen a repetir el conocimiento transmitido. Esto no significa que deba descartarse todo tipo de memoria, sino más bien que el empleo que se haga de ella en los exámenes debe servir para estimular el conocimiento y para mejorar la comprensión (Álvarez Méndez 2000, 2001).

Con relación a lo anteriormente expresado, resulta relevante el aporte de Anijovich y Mora (2010) quienes analizan el tipo de preguntas que suelen realizar los docentes. Si bien las autoras se refieren al empleo de estas como estrategias de enseñanza, la clasificación que presentan resulta apropiada para analizar el tipo de preguntas que los docentes emplean en los exámenes. De acuerdo con el nivel de pensamiento que se intente estimular es posible distinguir preguntas sencillas que requieren respuestas breves y casi siempre únicas o con información precisa; otras de comprensión que estimulan el procesamiento de información y que implican relacionar datos, clasificar y comparar; preguntas de orden cognitivo superior que demandan interpretar, predecir, formular hipótesis y evaluar críticamente; y preguntas metacognitivas que ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre su modo de aprender y de pensar.

Este encuadre constituirá el marco que permitirá analizar las particularidades que los exámenes asumen en las asignaturas objeto de este estudio. Qué tipo de consignas y preguntas resultan habituales, cuáles son las intervenciones que tanto estudiantes como profesores realizan y qué dinámicas comunicacionales se generan en torno a ellos serán algunos de los aspectos observados y relevados en pos de conocer, comprender y caracterizar las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados. Como se abordará más adelante, es posible reconocer diferencias entre los exámenes parciales generalmente escritos y los exámenes finales predominantemente orales. Mientras que, en los primeros, las respuestas se cristalizan, no dando posibilidades de intercambio entre estudiantes y docentes, y poniendo el foco en general en los errores cometidos; los exámenes orales constituyen instancias de aprendizaje para los estudiantes, dado que las intervenciones que realizan los docentes, y las preguntas y diálogos que se generan, permiten un intercambio en el que los alumnos pueden repensar lo dicho, reflexionar y reformular la respuesta ofrecida.

2.4. Los criterios de evaluación y las devoluciones en el marco de una evaluación formativa

Los criterios de evaluación constituyen un tema significativo en el marco de la evaluación formativa. Pese al reconocimiento de la importancia otorgada a este tema, por parte de los docentes entrevistados, la definición de criterios de evaluación escritos resulta infrecuente en los programas de las asignaturas y en los propios instrumentos de evaluación ya se trate de exámenes parciales o finales.

Al evaluar no sólo se realiza una descripción de un estado de cosas, sino que sobre todo se lleva adelante un juicio de valor en función de un estado posible o esperado. En otras palabras, se evalúa de acuerdo a ciertos criterios que el evaluador ha definido en ese caso específicamente. Sin embargo, en general los estudiantes tienen pocas oportunidades de conocer de manera anticipada a la elaboración de sus producciones o actuaciones, los criterios de evaluación a partir de los cuáles serán ponderados sus trabajos. Por otra parte, suele ser habitual que dichos criterios se encuentren vagamente definidos, por lo que se corre el riesgo de que los juicios de valor de los profesores, se sustenten en apreciaciones arbitrarias. Qué se entiende por alcanzar lo esperado, qué es un excelente trabajo, o por qué una producción no cumple las condiciones para su aprobación, constituyen en esos casos decisiones que suelen permanecer bajo el dominio del profesor, no recibiendo normalmente ningún tratamiento por parte de los estudiantes (Larripa, 2012).

Anijovich y Cappelletti (2017) proponen la categoría de “evidencia de aprendizaje”, para pensar la elaboración de criterios de evaluación. Para estas autoras, la información que se recoge para fundamentar los juicios y las decisiones posteriores sobre el trabajo o las producciones de los estudiantes forma parte de estas “evidencias de aprendizaje”. El primer aspecto a considerar es el modo apropiado de obtenerlas; esto implica analizar en función de las evidencias que se desea obtener, cuáles son las maneras de evaluar que resultan adecuadas para recogerlas. Otro aspecto es la construcción de un referente de evaluación que deberá guardar relación con los objetivos de aprendizaje planteados previamente y en función del cual se elaborarán los criterios. Al definir qué se espera que los estudiantes aprendan, se elaboran los criterios de evaluación y las características que deben estar presentes en el trabajo o producción a realizar.

De la mano de los criterios, resulta necesario señalar el lugar que las devoluciones o la retroalimentación tienen en el proceso de evaluación. Los estudiantes aprenden a partir de las devoluciones ofrecidas por los docentes, en la medida que estas sean claras y se encuentren argumentadas. Resulta importante recuperar el sentido educativo de la equivocación, rompiendo con la idea de que error que se comete equivale a punto que se baja, y asumiendo que cuando los errores aparecen, constituyen datos que informan que algo no está bien y que merece ser atendido. Si la información que las devoluciones aportan además de identificar el error, ofrecen una explicación y sugieren un camino a seguir, permite a quien la recibe seguir aprendiendo. (Álvarez Méndez, 2000, 2001).

Como se abordará más adelante, los docentes de las materias abordadas en esta tesis realizan por lo general devoluciones grupales. Las devoluciones individuales, ocupan un lugar marginal ya sea en los exámenes escritos u orales, y cuando se realizan se centran más bien en la corrección de errores, que en una devolución en términos constructivos. Por otra parte, suelen ser acotadas y poco claras, lo que lleva a suponer que el aprovechamiento que los estudiantes pueden hacer de ellas, resulta mínimo o poco significativo.

Anijovich (2010) plantea que pese a ser las prácticas de retroalimentación un tema relevante en la evaluación formativa, estas han sido poco estudiadas. La autora explica que el concepto de retroalimentación procede del campo de la ingeniería de sistemas y es definido como "aquella información que tiene algún impacto, que genera algún cambio sobre un sistema" (p. 130). De esta manera, las retroalimentaciones pueden ser realizadas sobre diferentes áreas (sobre el conocimiento, los procesos de aprendizaje, la autoestima y la motivación), y centradas tanto en las producciones pasadas como en las futuras. Resuelta habitual, además, que los estudiantes que realizan buenas producciones como aquellos que tienen dificultades reciban poca información en sus devoluciones y que sean los alumnos de nivel intermedio quienes reciben retroalimentaciones con mayor cantidad de información.

En la misma línea Anijovich y Cappelletti (2017) expresan la importancia de que los estudiantes tomen conciencia de su proceso de aprendizaje, desarrollen su autonomía y reflexionen sobre su propio recorrido, cuestiones que consideran pueden propiciarse a partir de las prácticas de retroalimentación. Al respecto presentan una variedad de maneras en las que suelen hacerse, que van desde señalar el error, marcar con una cruz o subrayar, hasta otras que se acercan más a una evaluación formativa como son los comentarios, las sugerencias, o

la formulación de preguntas que ayuden a repensar una producción y que involucren al estudiante en la revisión de su aprendizaje. No obstante, para que las retroalimentaciones sean formativas es importante que modifiquen el comportamiento, el proceso de pensamiento de los estudiantes y motiven el aprendizaje. Las autoras desarrollan el concepto de "interacciones dialogadas formativas" las cuáles apuntan a un modo particular de conversación entre docentes y alumnos cuyo propósito trata de articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación. En ellas se busca no solo reconocer fortalezas y debilidades sino también planear recorridos a seguir.

Es posible afirmar que la retroalimentación constituye una práctica que tiene efectos sobre la motivación de los estudiantes. Así como puede ser motor y motivación para aprendizajes significativos, sobre todo cuando la actividad en cuestión no es del todo familiar e implica un aprendizaje nuevo e importante, las malas retroalimentaciones pueden ser un obstáculo que frene las ganas de aprender. En este sentido, si a los estudiantes se les ofrece como devolución solamente una calificación o un breve comentario sin ninguna sugerencia sobre qué camino seguir o cómo mejorar, no resulta útil ni percibida como aporte.

Pese al reconocimiento de su importancia, las prácticas de retroalimentación en la universidad (el caso abordado en esta investigación no es la excepción) suelen ser difíciles de sostener, dándose más bien situaciones en las que la información suministrada es poco clara y constructiva, o se proporciona a destiempo para revertir una situación. Tampoco los docentes encuentran que las devoluciones sean tenidas en cuenta por parte de los estudiantes, o que hagan una diferencia en la calidad del trabajo de los alumnos. Esta situación, produce en palabras de Moreno Olivos (2016) "una espiral descendente", que lejos de mejorar el proceso, lo convierte en una actividad marginal y carente de sentido.

3. El Derecho como campo disciplinar y su relación con la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje

Una de las hipótesis de las que se sostiene esta investigación afirma que, las maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje guardan vinculación con las particularidades que el Derecho tiene como campo disciplinar. Por este motivo, se consideran los conceptos de campo de Bourdieu (1990) y de disciplina de Becher (1989, 1993) como marcos a partir de los cuales

comprender las características de la disciplina, las disputas que allí se dan y sus relaciones con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

El Derecho, como campo de conocimiento, constituye un ámbito en el que conviven concepciones filosóficas en tensión, que han intentado a lo largo del tiempo definirlo y que se encuentran en disputa pretendiendo imponer su propio punto de vista. Al enseñar Derecho, quien enseña se posiciona de manera más o menos consciente o explícita, desde una determinada concepción iusfilosófica, punto de vista que se expresa, en una forma de llevar adelante la enseñanza y la evaluación[21]. En el caso de los docentes entrevistados resulta posible identificar en ellos, la influencia de la concepción trialista del Derecho que se desarrollará extendidamente más adelante y que tiene como característica la comprensión del Derecho desde un abordaje tridimensional.

Para enmarcar las concepciones que se considerarán en este trabajo, resulta relevante recuperar la idea de campo de Bourdieu (1990) quien los define "como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)" (p.109). Si bien cada campo tiene propiedades específicas, existen leyes que son comunes a todos, pudiéndose encontrar además en cualquiera de ellos una lucha, entre quienes buscan mantener el dominio y el monopolio, y quienes intentan romper con este.

> Un campo —podría tratarse del campo científico— se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (…) Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego, etcétera (1990. p.109).

La estructura del campo es un estado de la relación entre quienes intervienen en la lucha que, dentro de un estado determinado de la relación de fuerzas, monopolizan el capital específico, inclinándose hacia estrategias de conservación - en defensa de la *ortodoxia* - mientras que aquellos que disponen de menos capital utilizan estrategias de subversión: las de la *herejía.* Otra propiedad es que quienes se encuentran comprometidos con un campo, poseen

[21] En una línea similar Cardinaux (2007) plantea que las concepciones de Derecho y los métodos de interpretación que surgen de estos, van de la mano y condicionan las prácticas de enseñanza de dicha disciplina. A partir de esta hipótesis desarrolla una tipificación de concepciones de Derecho (exégesis, historicismo, utilitarismo, realismo jurídico, sistemática, análisis crítico y deliberativimo) y sus abordajes metodológicos en la enseñanza.

intereses comunes, vinculados con la existencia misma del campo, por lo que debajo de toda lucha y antagonismo subyace una complicidad objetiva.

Por su parte, los aportes de Becher (1989, 1993) resultan valiosos para comprender específicamente qué características tiene el Derecho como disciplina. Este autor recupera entre otras definiciones, la de King y Brownell, quienes plantean que las disciplinas abarcan una comunidad, una red de comunicaciones, una tradición, un conjunto particular de valores y creencias, un dominio, una modalidad de investigación y una estructura conceptual. Agrega que las actividades y las formas de organización de la vida profesional de los grupos particulares de académicos guardan correspondencia con los campos de conocimientos en los cuáles dichas comunidades se encuentran involucradas, con las características de los dominios de investigación pertinentes, y con los estilos cognitivos y tareas intelectuales propios de esa comunidad científica.

Partiendo de la afirmación de que las disciplinas constituyen identidades reconocibles y con atributos culturales particulares, Becher (1989) propone una clasificación en base a dos dimensiones que se utilizan normalmente para distinguir a las ciencias: dura y blanda, pura y aplicada. A partir de esto, elabora una tipología cuádruple: por una parte, las disciplinas duras puras donde se encuentran las Ciencias Naturales y la Matemática; duras aplicadas donde incluye las profesiones basadas en las ciencias, en especial los campos de la Ingeniería; blandas aplicadas abarca lo que podrían llamarse las profesiones sociales, como la Educación, el Trabajo Social y el Derecho, y, por último, blando puro donde incluye las Humanidades y las Ciencias Sociales. En el caso de las disciplinas blandas, el conocimiento se caracteriza por su recursividad o reiteración, el trabajo académico avanza en general recorriendo ámbitos o caminos ya explorados, y donde las contribuciones más conocidas - en el caso de las disciplinas blandas puras - toma la forma de interpretaciones. Las disciplinas aplicadas se ocupan tanto del saber qué y del saber cómo, del conocimiento teórico, como del práctico, aunque éste último resulte más difícil de definir y de analizar. Mientras que el conocimiento puro aplicado se preocupa por dominar el mundo físico siendo sus resultados productos y técnicas, el conocimiento blando aplicado depende y recurre al empleo del conocimiento blando puro como medio para comprender y manejar la complejidad de las situaciones humanas con miras a mejorar la práctica profesional. A diferencia del conocimiento duro aplicado, no es tan estable ni tiene un sentido de progresión tan evidente, ya que se basa en

las interpretaciones frecuentemente reformuladas de las Humanidades y de las Ciencias Sociales. El trabajo en estos campos siempre tendrá algún fin práctico como horizonte y al igual que el conocimiento duro aplicado, su efectividad es juzgada por criterios funcionales y utilitaristas (Becher, 1993). De acuerdo a la clasificación anteriormente expuesta, el Derecho constituye una disciplina blanda aplicada, lo cual lleva a preguntarse cómo se proyecta su enseñanza y su evaluación.

A partir de la caracterización anteriormente expuesta y de la categoría de campo de Bourdieu, es posible afirmar que quien enseña Derecho lo hace desde una determinada posición. En base a esto resulta relevante exponer tres concepciones iusfilosóficas que sin ser las únicas, forman parte del campo del Derecho como son el positivismo jurídico, el iusnaturalismo y el trialismo. En el caso específico de las dos primeras, constituyen concepciones que cuentan con una larga tradición siendo los marcos desde los cuales varios de los docentes que formaron parte de la investigación han sido formados. La inclusión deliberada de una tercera concepción iusfilosófica (el trialismo) responde a que dicha perspectiva ha tenido y tiene una notable presencia en la Facultad de Derecho de la UNICEN. Como se mencionó en la introducción, esta ingresa de la mano de los docentes de la Facultad de Derecho de la UNR, materializándose en el plan de estudios y en los programas de algunas de las asignaturas, y constituyendo el marco de comprensión del Derecho desde el cual se inscribe buena parte de los docentes que formaron parte del estudio.

Para entender las concepciones mencionadas, se realiza en primera instancia, una aproximación al concepto de derecho. Como ocurre con otros términos, la palabra derecho es un vocablo polisémico, con la particularidad de que las acepciones del término se encuentran estrechamente relacionadas entre sí. En primer término, engloba lo que se conoce como derecho objetivo, es decir, el ordenamiento o sistema de normas constituido por el conjunto de leyes, decretos, sentencias, etc. La segunda acepción refiere a facultad, atribución, posibilidad (lo que se conoce como derecho subjetivo). Por último, el Derecho es además una disciplina teórica cuyo objeto de estudio es la realidad jurídica, que tiene como objeto el derecho en los dos sentidos anteriores. No obstante, para evitar confusiones, se utiliza el término "derecho" a secas en referencia el ordenamiento jurídico y para los demás sentidos se emplean las expresiones "derecho subjetivo" y "Ciencia del Derecho", respectivamente. (Nino 2003).

Respecto a la primera de las acepciones, Catenacci (2001) explica que el ordenamiento jurídico constituye el sistema articulado de las normas del derecho positivo. En este sentido, puede hablarse de un ordenamiento jurídico internacional (que involucra a los Estados y a otros sujetos internacionales) y de un ordenamiento jurídico nacional (que constituye el derecho interno dentro del territorio del Estado). Por otra parte, el Derecho ha sido tradicionalmente dividido en dos grandes ramas denominadas Derecho Público y Derecho Privado. Sin embargo, este autor plantea que la distinción entre ambas es uno de los temas más controversiales de la doctrina jurídica, dado que no es posible establecer una distinción absoluta o contundente entre los intereses sociales y los intereses privados.

No obstante, a los fines analítico, dicho autor distingue y propone la siguiente clasificación de ramas del derecho positivo: Derecho Privado Interno, entre las que se encuentran el Derecho Civil, el Derecho Comercial y el Derecho Laboral; Derecho Privado Externo, constituido por el Derecho Internacional Privado; Derecho Público interno siendo las ramas que forman parte de este agrupamiento, el Derecho Constitucional, el Derecho Penal, el Derecho Procesal, el Derecho Administrativo y el Derecho Tributario, entre otras; Derecho Público Externo, constituido por el Derecho Internacional Público y el Derecho Comunitario; y Ramas del Derecho Público y Privado: Derecho Marítimo, el Derecho Aeronáutico y Derecho Espacial, entre otras que vinculan lo público y lo privado.

Cada rama comprende el derecho vigente dentro de su especialidad en un momento determinado, esto es, el conjunto de normas positivisadas y planteadas como obligatorias por parte del estado. En este marco el concepto de fuente del Derecho resulta necesario considerar ya que alude a su origen, es decir, a “las formas de producción o creación de las normas jurídicas obligatorias en un estado, y que constituyen por lo tanto su derecho positivo” (Rivera y Crovi, 2016. p. 49). Si bien las clasificaciones de las fuentes son diversas, existe cierto consenso en dividirlas en fuentes formales y materiales. La ley es, desde este punto de vista, fuente formal del Derecho, en tanto se encuentra dotada de autoridad y obligatoriedad, de acuerdo al mandato del ordenamiento legislativo (Rivera y Crovi, 2016).

Este desarrollo constituye parte de la plataforma teórica que permite comprender las particularidades que tienen las asignaturas de formación disciplinar específica que se consideran en este trabajo, ya que cada una de ellas se corresponde a una determinada rama del derecho.

Un segundo aspecto a tener en cuenta son las diferentes concepciones filosóficas del Derecho que disputan al interior del campo. Comprenderlas permite explicar en parte, de dónde provienen las diferencias que sustentan no sólo los juristas (Muñoz Rocha, 1990) y los operadores jurídicos, sino también los docentes que al enseñar lo hacen desde una determinada posición. Por último, resulta importante contemplarlas ya que dos de estas posiciones filosóficas, el iusnaturalismo y el positivismo jurídico, constituyen perspectivas de fuerte anclaje en las facultades de derecho, siendo, además, las que más han pugnado por definir que es el Derecho.

La concepción más antigua de ellas, el iusnaturalismo, incluye teorías y pensadores pertenecientes a diversos períodos de la historia occidental, que van desde la antigüedad, pasando por la edad media, la modernidad, hasta llegar a la actualidad. El planteo central de esta perspectiva consiste en el reconocimiento de que en toda sociedad hay un conjunto de valores o de pretensiones humanas legítimas que no tienen su origen en una norma jurídica emanada de una organización política como es el Estado. Los planteos que mejor caracterizan a esta posición son los siguientes: existen principios morales universalmente válidos, el derecho positivo debe satisfacer las exigencias morales y de justicia, y una norma no es jurídica si contradice dichos principios. Si bien todos los iusnaturalistas coinciden en defender estas tesis, disienten en los principios y en el origen de estos. En tanto que para el iusnaturalismo teológico el derecho natural proviene de Dios, el iusnaturalismo racionalista entiende que el derecho natural deriva de la razón humana (Chaumet, 2009; Nino, 2003).

Por su parte, el positivismo jurídico, niega la conexión entre derecho y moral, y se distancia de toda búsqueda de un derecho natural al que se lo entiende como especulativo y metafísico. “Las normas positivas son las que se desarrollan en el tiempo y en el espacio, de allí la posibilidad de realizar desde ellas un estudio científico” (Chaumet, 2009, p. 28). Aunque todas las teorías positivistas consideran que el derecho depende de normas válidas y eficaces, algunas le han dado mayor relevancia a uno u otro aspecto: mientras que el positivismo normativista centra su atención en la validez de las normas, el positivismo sociológico se orienta a la eficacia de estas (Chaumet, 2009).

Nino (2003) manifiesta que la expresión “positivismo” es ambigua y que hace referencia a posiciones diferentes que no siempre se vinculan entre sí. No obstante, y en un esfuerzo por capturar la esencia del positivismo jurídico, señala que el común denominador que puede

reconocerse entre los diferentes autores que se encuadran en esta perspectiva, es la idea de que "el concepto de derecho no debe caracterizarse según propiedades valorativas sino tomando en cuenta sólo propiedades descriptivas" (p. 37).

Como posturas alternativas a las anteriores, se encuentran las perspectivas integrativistas las cuales ponen el acento en considerar los fenómenos jurídicos constituidos por hechos, normas y valores. En esta línea se recuperan los aportes de Goldschmidt creador de la teoría trialista, quien propone atender a un mundo jurídico donde se integran repartos de potencia e impotencia (dimensión sociológica) captados por normatividades que los describen e integran (dimensión normológica) y valorados por un complejo de valores que culmina en la justicia (dimensión axiológica también denominada dikelógica) (Ciuro Caldani, 2020). Goldschmidt (1996) desarrolla en su obra estas tres dimensiones[22]. Para explicar el funcionamiento de la dimensión sociológica, acuñó las nociones de "reparto" (conductas que promueven los hombres) y adjudicaciones de "potencia" e "impotencia", es decir, comportamientos que favorecen o perjudican al ser y más puntualmente a la vida humana. Mientras que los hombres al promover repartos son denominados repartidores, quienes reciben potencia o impotencia, constituyen los recipiendarios. Respecto a la dimensión normológica, la finalidad integradora que tiene el trialismo construye la noción de normatividad considerándola como la captación de repartos proyectados. Se plantea así que la norma es la captación lógica de un reparto por parte de un tercero neutral, y que describe la voluntad del autor del reparto, por lo cual se expresa que el ordenamiento normativo posee una función descriptiva. Por último, para la dimensión dikelógica[23], el complejo de valores del Derecho culmina en la justicia. En esta perspectiva se entiende que el valor justicia posee intrínsecamente un deber ser ideal. Es valioso en sí mismo, aunque no se encuentre realizado (Bidart Campos, S/f; Ciuro Caldani, 2020). Para los defensores de esta perspectiva, la propuesta en su mirada integrativista del mundo jurídico supera los planteos del

[22] Werner Goldschmindt creador de la teoría trialista, presenta un completo desarrollo de la misma en su libro *Introducción Filosófica al Derecho. La teoría trialista del mundo jurídico y sus horizontes,* publicado por primera vez en 1960. La misma se enmarca en lo que se conoce como trimensionalismo, teoría del Derecho que entiende que este se encuentra compuesto por tres dimensiones: la social, la normativa y la axiológica. Esta teoría forma parte de llamadas posiciones integradoras en la cual se pueden encontrar diferentes modelos: el tridimensionalismo propiamente dicho, de Miguel Reale, la egología de Carlos Cossio y el trialismo de Werner Goldschmidt. "En otras palabras, el tridimensionalismo sería el género, y las teorías mencionadas, las especies" (Galati, E. 2018, p. 167).

[23] Bidart Campos (s/f) expresa "La voz dikelógico, así como su originaria dikelogía, provienen de la griega dike =justicia. Dikelogía es la ciencia de la justicia. Dikelógico, lo que se relaciona con la justicia" (p. 6).

iusnaturalismo y del positivismo jurídico (Chaumet, 2009; Bidart Campos, S/F) y dado que se trata de una teoría abierta, puede incluir y enriquecerse con los aportes de otras teorías (Ciuro Caldani, 2020).

Resulta relevante realizar una última aclaración. La concepción trialista del Derecho, como se explicó anteriormente fue creada por Goldschmidt, quien se radicó en Argentina a fines de la década de 1940 y se desempeñó como profesor de Derecho en varias universidades, siendo una de ellas la Universidad Nacional de Rosario[24]. Fue en nuestro país, donde desarrolló la teoría trialista del mundo jurídico. Scotti (2019) expresa que Goldschmidt fue un formador natural de discípulos. "En cada universidad que dictó clases, dejó huella a través de profesores que le dieron continuidad a sus más fructíferas enseñanzas" (p. 62).

Uno de sus discípulos es el profesor Miguel Ángel Ciuro Caldani, docente de la UNR que participó en la creación de la carrera de Abogacía y de la Facultad de Derecho de la UNICEN. Ciuro Caldani además de continuar con el legado de Goldschmidt, hizo aportes que implicaron la modificación y actualización de la dimensión dikelógica, pasando de una concepción objetivista de los valores a una que considera que estos son construidos (Scotti, 2019). La relevancia de considerar dicha perspectiva en el marco de esta investigación radica en que forma parte de la impronta y de las marcas fundacionales de la carrera de Abogacía de la mencionada facultad. Como se analizará más adelante, si bien el trialismo constituye una forma entre otras de entender el Derecho, su presencia atraviesa de una u otra manera la enseñanza en la mayoría de las materias abordadas en esta investigación, hallándola no sólo como objeto de enseñanza en las de formación general e interdisciplinaria, sino también en los discursos de buena parte de los docentes que fueron entrevistados, quienes aun habiendo sido formados en otras perspectivas, encuentran en el trialismo un enfoque que - según expresan - les permite comprender de forma más completa la complejidad del mundo jurídico, sin que esto suponga necesariamente una adscripción absoluta a todos sus postulados.

Por otra parte, y como fue explicado anteriormente, el Derecho constituye una disciplina blanda aplicada (Becher, 1989, 1993) lo cual implica considerar y analizar las distintas maneras que puede asumir su enseñanza para comprender también las particularidades que puede adoptar la evaluación. En este sentido resultan valiosos los aportes de Cardinaux y

[24] Werner Goldschmidt fue docente en doce universidades argentinas, siendo una de ellas la Universidad Nacional de Rosario donde fue nombrado profesor emérito. (Ciuro Caldani, 2017)

Clérico (2005) quienes proponen una tipología de modelos de formación jurídica que será retomada al momento de analizar las particularidades que tiene la enseñanza del Derecho en las materias abordadas en este trabajo. Dado que la clasificación propuesta por las autoras se centra en aquello que los estudiantes aprenden en cada uno de los modelos, en el desarrollo que aquí se expone, se ha buscado enriquecer estos planteos y establecer su vinculación con determinadas formas de entender el conocimiento (Feldman y Palamidessi, 2001), la enseñanza (Jackson, 2002; Festermacher y Soltis, 2007) y el aprendizaje (Bain, 2012), complementando el análisis de las autoras con otras perspectivas.

El primer modelo que presentan es aquel que entiende que los abogados son formados teniendo en cuenta las demandas del estado hacia la profesión. Se reconocen allí dos tendencias, una que se inclina a la formación de jueces y otra a la formación de abogados litigantes, esta última muy presente en las facultades de derecho de las universidades argentinas orientadas al ejercicio liberal de la profesión.

El segundo modelo tiene en cuenta la forma en que se concibe el Derecho siendo relevante la relación que establece el estudiante con el objeto de enseñanza. En este modelo se establecen cuatro variantes, en las que, sin llegar a establecer relaciones rígidas, resulta posible reconocer ciertas maneras de entender el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

En una de esas sub clasificaciones, los estudiantes son vistos como receptores, retenedores y reproductores de reglas jurídicas. En esta se requiere la memorización de las reglas, dejando de lado la indagación y la contextualización de las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales que les dan origen. El tipo de aprendizaje que se propicia es o bien superficial y memorístico, en tanto interesa reproducir lo expuesto por el profesor; o bien estratégico dada la poca atención que se da a la comprensión de lo aprendido (Bain, 2012). Subyace en esta subclasificación, una idea de enseñanza cuyo propósito principal es la adquisición de un conocimiento específico por parte del estudiante. (Fenstermacher y Soltis, 2007) y la transmisión de conocimientos metodológicos y fácticos que pueden ser tanto, reproducidos como olvidados (Jackson, 2002). Se identifica además una aproximación informativa al conocimiento - como biblioteca - incluyendo datos, conceptos y teorías, lo cual supone desarrollar estrategias de almacenamiento y recuperación de la información (Feldman y Palamidessi, 2001).

Otra de las clasificaciones, parte del supuesto de que el Derecho puede ser sistematizado en un conjunto de principios y reglas coherentes que luego sirvan para resolver casos particulares. “Un buen profesor es antes que nada alguien que puede hacer dogmática jurídica (…) El estudiante no sólo debe memorizar, sino saber recrear ese derecho en un conjunto de principios” (Cardinaux y Clérico, 2005, p. 42). Como crítica a esta, se propone una tercera subclasificación que denominan “resolvedor” de problemas y casos. En ella se entiende que, si bien el Derecho puede ser sistematizado, resulta difícil que pueda conformar un cuerpo coherente y estable siendo más bien cambiante. Lo importante es la adquisición de herramientas necesarias para aplicar en la resolución de problemas. En la enseñanza exige a los docentes el empleo de estrategias didácticas como el método de casos o la clínica jurídica que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades y destrezas que le posibiliten aplicar, interpretar el Derecho y resolver problemas. Resulta posible identificar que se parte de entender el conocimiento como herramienta para el análisis, la investigación o la producción, siendo importante la capacidad de uso de dicho conocimiento y su empleo en situaciones concretas (Feldman y Palamidessi, 2001). Es dable suponer, que el aprendizaje que se propicia es más bien profundo en tanto se procura que los estudiantes puedan establecer relaciones entre conceptos y emplearlos en problemas relevantes (Bain, 2012). Subyace además una idea de enseñanza que procura acercar a los estudiantes a las problemáticas propias de un campo de conocimientos e introducirlos como participantes en el (Fenstermacher y Soltis, 2007). Esta forma de abordar la enseñanza resulta identificable en un grupo de materias que se consideraron en esta investigación, lo cual explica la presencia de cierto tipo de consignas tanto en los exámenes finales como en los exámenes parciales fundamentalmente.

Respecto a la última subclasificación que denominan “aprendiz”, supone una concepción del Derecho como práctica según la cual la mejor forma de aprenderlo es al lado de quien lo practica o lo ejerce cotidianamente. Si bien la idea de conocimiento de la que se parte pone de relieve la experiencia y la capacidad de hacer y de proceder (Feldman y Palamidessi, 2001) esta concepción puede resultar endogámica, reducida, acrítica, y limitada a la reproducción de las prácticas establecidas, si no se generan instancias que permitan “reflexionar críticamente sobre esa práctica e incluso aplicar conocimientos adquiridos en la facultad para enriquecer la experiencia” (Cardinaux y Clericó, 2005, p. 39).

El tercer modelo que denominan de “formación jurídica crítica” surge en controversia a lo anterior. Este cuestiona que los dos modelos desarrollados anteriormente, no asumen una perspectiva externa a la práctica del Derecho que habilite el cuestionamiento o la crítica. También se presenta una subclasificación que distingue tres tipos de formación jurídica crítica: como decisores, como investigadores y como activistas para el cambio social. En el primer caso se parte de la idea de que los futuros abogados deberán formarse en un conocimiento que les permita determinar cuáles son los condicionamientos sociales que tienen las resoluciones judiciales, procurando una mirada crítica del razonamiento judicial que posibilite explicarlo y anticiparlo. En el segundo, el Derecho se lo estudia desde lo proporcionado por las Ciencias Sociales, dando a estas la tarea de poner al descubierto las condiciones en que este se gesta, aplica y orienta las conductas. En esta perspectiva, la formación de abogados requiere la incorporación de una mirada crítica que contemple también, análisis filosóficos e históricos del Derecho, que permita contextualizar y desentrañar que se esconde detrás de las normas, de cada decisión judicial y de cada conducta orientada por la normativa. Por último, los activistas asumen que los abogados tienen un rol importante a cumplir de cara a lograr una sociedad más justa sobre todo a través de la ampliación de acceso a la justicia para quienes han sido relegados (Cardinaux y Clérico, 2005). La idea de enseñanza que subyace a este modelo de formación jurídica crítica es aquella cuyo propósito se orienta a desenmascarar las condiciones sociales de opresión que atraviesan a la sociedad, ayudando a los estudiantes a descubrir de qué manera su vida y la de los demás se encuentra limitada y condicionada por las normas, las tradiciones, las reglas y los valores de los grupos dominantes (Fenstermacher y Soltis, 2007). Se vincula además con una concepción de enseñanza transformadora (Jackson, 2002) que aspira a lograr un cambio cualitativo y de magnitud en quien aprende, comprendiendo no sólo el desarrollo de conocimientos sino también de ciertos rasgos de carácter.

De lo expuesto anteriormente, se asume que, en los modelos anteriormente descriptos, es posible identificar distintas maneras de entender la dicotomía teoría-práctica. Resulta relevante retomar lo planteado anteriormente sobre el Derecho en tanto disciplina blanda aplicada. Si bien en el caso de este tipo de disciplinas el conocimiento práctico tiende a valorarse más que el conocimiento teórico (Becher, 1993), de acuerdo a lo relevado en ciertas investigaciones (González, Cardinaux y Palombo, 2010; Abdala, 2016) resulta habitual que

en la enseñanza del Derecho se destaque la prevalencia de la teoría por sobre la práctica, que el conocimiento que se transmite sea más declarativo que procedimental, divorciado por lo tanto de las acciones concretas que desempeñan los profesionales del Derecho, sin referentes con la realidad, y con los trayectos de enseñanza vinculados a la práctica profesional situados por lo general al final de la carrera.

La perspectiva que supone que la teoría es algo que se aplica pone de manifiesto el dominio de una racionalidad técnica, de acuerdo a la cual los problemas de la práctica se resuelven dejando de lado el carácter singular y complejo que cada situación concreta por lo general representa. Sin embargo, teoría y práctica son aspectos íntimamente relacionados que tendrían que poder aprenderse en esa misma relación dialéctica. La vinculación que existe entre ambas impide que la práctica se convierta en un proceder rutinario, intuitivo o irreflexivo. Por su parte la teoría permite problematizar la realidad, comprenderla y enriquecerla. Si se considera que la práctica de un abogado supone una acción comprometida en sentido moral y no simplemente la resolución de cuestiones instrumentales a partir de la aplicación de principios normativos, el aprendizaje práctico del Derecho no debería divorciarse de una comprensión profunda sobre lo que implica ese hacer, incluyendo la reflexión sobre su trascendencia ética (Abdala, 2016). En el caso de las materias estudiadas, es posible identificar los esfuerzos que realizan los docentes por articular y poner en diálogo teoría y práctica, aunque las maneras en que se piensa esa relación es diferente en los dos grupos de asignaturas estudiadas.

4. Saberes experienciales y recorridos formativos

Como ha sido dicho, una de las hipótesis de las que parte este trabajo afirma que las prácticas de evaluación de los aprendizajes que los docentes llevan adelante se encuentran condicionadas por la formación recibida.

Los saberes experienciales y las maneras en que se piensa y se lleva adelante la enseñanza se encuentran influenciados por la propia historia y por el sentido escolar construido, entendiendo a éste último como una suerte de álbum de recuerdos, que al recuperar la forma en que actuaron los docentes en el pasado, da pistas respecto de cómo se podría actuar en condiciones similares (Jackson 2002). La configuración del pensar y del hacer docente es

el resultado de un proceso que integra diferentes experiencias vivenciadas a lo largo de la vida como estudiante, en los inicios en la docencia[25], como así también en el ejercicio profesional.

En la universidad resulta habitual que profesionales competentes en cierto campo disciplinar, como podría ser la Abogacía, ejerzan la docencia sin haber recibido ningún tipo de formación pedagógica. Cuando se trata de docentes profesionales, la diferenciación en etapas o momentos formativos es bastante imprecisa, dado que muchos carecen de formación pedagógica o esta llega después de bastante tiempo de estar ejerciendo dicha tarea. Parecería que la idoneidad disciplinar o profesional constituye un aval suficiente para desempeñarse en la enseñanza (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli 2009).

El paso por los distintos niveles educativos (entre ellos la propia universidad) tienen para quienes se dedican a enseñar un alto componente formativo. Su influencia se reconoce como un aspecto importante en el hacer docente, de carácter perdurable y con fuerte impronta en la práctica profesional. La experiencia escolar acumulada constituye una fuente de conocimientos que se actualizará en situaciones determinadas y concretas. Esta experiencia formativa a la que se hace referencia es aquella que acontece durante todo el recorrido escolar previo, más allá de las intenciones pre-fijadas, explícitas o formalizadas (Alliaud, 2002).

En este marco, tiene un relevante valor la categoría de "enseñanzas implícitas", ya que resulta apropiada para precisar el carácter formativo de la experiencia vivida. Su existencia puede ser reconocida a través de las huellas que inconscientemente los docentes dejan en cada uno de sus estudiantes. Dichas enseñanzas no constituyen acciones intencionales y no forman parte de la programación, tomando la forma de actitudes y rasgos que suelen ser recordados, pero cuyos efectos no siempre resultan identificables. Las ideas de huellas y de enseñanza implícitas resultan conceptos útiles y potentes para pensar aquellos efectos de la enseñanza, que guiarán y orientarán las acciones de los docentes durante su ejercicio profesional (Jackson, 2007).

---

[25] En referencia a los inicios en la docencia Ickowicz (2004) plantea la presencia de dos modelos formativos en el ámbito de la universidad, uno artesanal y uno escolar/formal. El primero de ellos tiene su asentamiento en las cátedras, las ayudantías y las adscripciones como espacios de desarrollo para la enseñanza. Los rasgos que caracterizan a este modelo son la elección mutua entre maestro y discípulo, y una enseñanza y un aprendizaje que se da en el propio contexto de producción. El modelo escolar formal se caracteriza por un recorrido en el que intervienen diversos docentes, que tiene contenidos y modos de transmitir predeterminados, y que acontece en espacios y tiempos destinados a la formación pedagógica.
Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009) plantean que la formación como docente se construye también a partir del proceso de socialización profesional, cuando luego de concluir una carrera universitaria, se ingresa a una asignatura, por lo general como auxiliar en la docencia, para iniciarse en dicha labor.

Este encuadre contribuirá en la comprensión de las maneras en que, los recorridos formativos de los docentes entrevistados (en especial, sus carreras de grado y posgrado) aportan en la configuración de sus concepciones sobre el Derecho, la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

5. Comentarios finales

En el desarrollo anterior se ha intentado proporcionar un panorama amplio de los múltiples despliegues que implica la evaluación de los aprendizajes como marco a partir del cual interpretar y comprender las concepciones tienen los docentes que participaron de esta investigación, y que sostienen sus prácticas. Por otra parte, se ha incluido también una aproximación conceptual a la enseñanza y al aprendizaje en el campo disciplinar del Derecho, asumiendo que aun constituyendo procesos que pueden diferenciarse (la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación) requieren un abordaje integral y articulado para poder comprenderlos. Por último, se ha considerado la importancia que los itinerarios formativos tienen en la configuración y construcción de las concepciones que los docentes sostienen en relación a qué, cómo, por qué y para qué enseñar y evaluar. Estos aportes teóricos constituirán la plataforma conceptual que atravesará la interpretación y el análisis en los capítulos siguientes y que se irán recuperando a lo largo de todo el recorrido analítico.

Capítulo III. Instituciones, actores, procesos y prácticas: la trama vincular

1. Presentación

El presente capítulo inicia el recorrido que permitirá conocer y comprender las tramas que sostienen las prácticas de enseñanza y de evaluación de los docentes que forman parte de las materias abordadas en esta indagación. Para tal fin se lo ha organizado en cinco apartados. El primero de ellos recupera la historia de la carrera de Abogacía y de la Facultad de Derecho de la UNICEN, como marco a partir del cual comprender la importancia que la Facultad de Derecho de la UNR tuvo en su proyecto fundacional, sobre la definición del perfil profesional, en la manera de entender el Derecho y como influencia formativa sobre los docentes que participaron de esta investigación. El segundo apartado describe y analiza el plan de estudios de la carrera de la Abogacía. El tercero aborda los recorridos formativos de los docentes, con la finalidad de conocer qué recuperan de estos, para pensar sus prácticas de enseñanza y de evaluación. El anteúltimo apartado aborda las concepciones de enseñanza y aprendizaje que sostienen los docentes, profundizando en el entramado de relaciones que las sostienen, y estableciendo vinculaciones y diálogos con los desarrollos anteriores y con el encuadre teórico expuesto en el capítulo II. Sobre el final se recapitula el recorrido efectuado y se presentan conclusiones parciales.

2. La carrera de Abogacía y la Facultad de Derecho de la UNICEN. Reconstrucción de las huellas fundacionales

La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires fue fundada en 1974 constituyéndose desde su origen en una universidad regional organizada en tres sedes, Tandil, Azul, Olavarría, a la cual se sumó más tarde la Unidad de Enseñanza Universitaria de Quequén en el año 1996. Si bien en el año 1999 se inicia el dictado de la carrera de Abogacía en la ciudad de Azul (localidad en la que ya funcionaba la Facultad de Agronomía) es en 1996 el momento en que, a partir de una iniciativa de la Asociación de Abogados de la ciudad de Azul, se propone a quienes eran en ese momento las autoridades de la universidad (Dr. Pugliese y Agrim. Nicolini) crear una facultad de derecho en dicha ciudad.

En el año 1997 la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN) firma un convenio con la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y con la Asociación de Abogados de Azul para dar inicio a diferentes actividades de intercambio académico. Entre 1998 y 1999 la Facultad de Derecho de la UNR lleva adelante el dictado de la Especialización en Magistratura en el Colegio de Abogados de la ciudad de Azul, siendo en ese contexto y a partir de la identificación de las necesidades de formación profesional en la región que se concreta la creación de la carrera de Abogacía[26]. De esta manera el 12 de abril del año 1999 se inician las clases en primer año, bajo la responsabilidad de la Facultad de Derecho de la UNR en lo académico, y de la UNICEN en lo administrativo. El Dr. Miguel Ángel Ciuro Caldani, profesor de la Facultad de Derecho de la UNR y posteriormente de la Facultad de Derecho de la UNICEN, daba inicio a la clase inaugural con las siguientes palabras:

> Hoy es un día muy especial para mí y para los alumnos y los futuros profesores de la carrera, alguna vez -pronto- Facultad de Derecho de esta Universidad. Lo biográfico se inscribe en lo histórico de un acontecimiento de importancia. Hoy, con nuestra participación, está sucediendo un acontecimiento histórico. Tomemos conciencia de ello y colaboremos a que tenga el mejor éxito posible (Ciuro Caldani, 2001, p. 1)

Al realizarse en el año 2019 el acto protocolar por el 20° aniversario de la carrera, la decana de la facultad, Dra. Laura Giosa, recordaba los inicios y daba cuenta de la importancia e impronta que tuvieron desde su origen los docentes de la Facultad de Derecho de la UNR en la constitución y creación de carrera de Abogacía y posteriormente de la Facultad de Derecho de la UNICEN.

Durante el año 2002 la universidad incorpora a los alumnos a la Facultad de Ciencias Humanas. En el año 2001 se aprueba el primer plan de estudios de la carrera de Abogacía (vigente hasta el 2018) y a fines del año 2002 se crea la escuela Superior de Derecho. Finalmente, el 18 de junio de 2009, la Asamblea Universitaria resuelve la transformación de la Escuela Superior de Derecho en Facultad de Derecho.

---

[26] Como fue dicho antes, para el armado de este apartado se consideraron como fuentes de consulta la página oficial de la UNICEN (Reseña Histórica, S/f. recuperado de: https://www.unicen.edu.ar/content/rese%C3%B1-hist%C3%B3rica), la página web de la Facultad de Derecho de la universidad (Historia, S/f. recuperado de: https://www.der.unicen.edu.ar/institucional/inicio/), el video institucional realizado con motivo del vigésimo aniversario (Facultad de Derecho. 20 Años. 1999-2019, recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=zPqvACeTkHA) y el Informe de Autoevaluación 2018 (versión cerrada a julio 2018), Facultad de Derecho. UNICEN.

Este breve recorrido da cuenta de la importancia que la UNR tuvo desde su origen en la constitución de dicha unidad académica, dejando huellas que persisten en el presente y que se manifiestan de diferentes maneras. De las siete asignaturas seleccionadas para esta investigación, en dos de ellas se desempeñan docentes que pertenecen a la UNR (en condición de graduados y profesores de esa universidad) y que trabajan en la Facultad de Derecho de la UNICEN desde los primeros años de su creación. Por otra parte, los responsables de cuatro de las materias fueron formados por docentes de la Facultad de Derecho de la UNR, en reuniones y jornadas de capacitación cuyo principal propósito fue capacitar a quienes serían los profesores de la reciente carrera. Asimismo, quienes hoy se desempeñan como responsables o auxiliares y que constituyeron las primeras cohortes de graduados de la Facultad de Derecho de la UNICEN tuvieron entre sus formadores a profesores de la Facultad de Derecho de la UNR. Por último, la mayoría de los docentes entrevistados ha realizado o se encuentra realizando sus estudios de maestría o doctorado en esa facultad. Estos aspectos son considerados en este trabajo dado que una de las hipótesis que aquí se sostiene, establece que las maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje se encuentran vinculadas con la formación de los docentes que se desempeñan en las materias que se consideraron en esta indagación. En este sentido, el trabajo analizará las marcas y la influencia formativa que ha tenido la Facultad de Derecho de la UNR sobre los docentes que participaron de este estudio.

3. Caracterización del plan de estudios de la carrera de Abogacía.

Así como lo instituido deja huellas en los sujetos, la historia institucional deja marcas de origen que condicionan e inciden sobre distintos aspectos, entre ellos lo curricular[27] (Salit, 2011). Mientras la carrera estuvo bajo la responsabilidad académica de la Facultad de Derecho

[27] La definición que aquí se adopta respecto del currículum, es la propuesta por De Alba (1998) quien plantea que "Por currículum se entiende la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales, cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienen a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse o resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (pp. 59-60)

de la UNR (1999-2001) rigió el plan de estudios[28] de dicha facultad. Posteriormente en el año 2002 al crearse la Escuela Superior de Derecho de la UNICEN se implementa el propio plan de estudios vigente hasta el año 2018. Como podrá verse el plan 2001 expresa una orientación hacia una mirada multidimensional del Derecho, dando lugar a la concepción trialista que ingresa a la facultad a través de docentes destacados como el Prof. Miguel Ángel Ciuro Caldani, representante de esta perspectiva en Argentina, docente de la UNR, discípulo directo de Werner Goldschmidt y, como fue dicho anteriormente, profesor de la Facultad de Derecho de la UNICEN en sus orígenes. Si bien este tema se desarrollará en otro apartado, resulta relevante realizar este señalamiento, ya que otras de las hipótesis que se sostienen en esta tesis afirma que existe relación entre la manera de entender y concebir el Derecho de acuerdo a la concepción iusfilosófica que se adopte y las prácticas de enseñanza y de evaluación.

En la actualidad la facultad presenta una organización departamental que nuclea asignaturas, seminarios, talleres y prácticas por afinidad de contenidos y disciplinas[29]. Dicha organización da lugar a que los docentes realicen, por extensión de funciones, tareas de enseñanza en asignaturas del departamento, aunque no constituyan la materia en la cual concursaron.

El plan de estudios de 2001 correspondiente a la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNICEN contempla una duración de 5 años, constituida por 30 asignaturas obligatorias y 2 optativas. Se incluyen además 4 seminarios, 2 talleres, horas solidarias, actividades de extensión y la residencia o pasantía. El plan está organizado en 2 ciclos, uno inicial de 13 materias y un ciclo superior donde se ubican las restantes 17 asignaturas, además de otras exigencias curriculares. Del total de materias, 7 son de cursada anual y las demás tienen una duración cuatrimestral. Las materias del Ciclo Inicial tienen por objetivo brindar una fuerte formación general y disciplinar básica ofreciendo a los estudiantes una preparación para el "saber" y el "saber hacer". Por su parte, el ciclo superior busca profundizar la

[28] El concepto de plan de estudios es el término que se utiliza en las instituciones universitarias para referirse a la dimensión estructural formal del currículum, denominado también currículum formal o explícito. En este trabajo se identifican aspectos de lo curricular que tienen que ver con la dimensión procesual práctica, en la cual los actores que intervienen, actúan interpretando y mediando el currículum formal.

[29] Los departamentos son: Departamento de Derecho Privado, Departamento de Derecho Público, Departamento de Filosofía, Departamento de Gestión Pública y Administración, Departamento de Derecho Procesal, Departamento Práctica Profesional y Departamento de Enseñanza del Derecho y Pedagogía.

formación disciplinar básica, y desarrollar la especializada e integrada. El plan contempla además un título intermedio de Bachiller Universitario en Derecho.

De acuerdo a lo analizado, el plan de estudios presenta una organización por asignaturas o materias, denominado también modelo clásico lineal disciplinar (Álvarez Méndez, 2000) o currículum por yuxtaposición (Zabalza Beraza, 2012). En dicho modelo, las disciplinas constituyen el marco de referencia a partir del cual se distribuye y organiza el saber. Las asignaturas o materias que componen el plan se caracterizan por tener una determinada secuencia, por funcionar de manera independiente unas de otras y por seguir la lógica disciplinar, siendo el especialista en contenidos, quien puede establecer dicha lógica (Taba, 1977) Si bien esta forma de organización de los contenidos ha sido objeto de numerosas críticas, constituye un modelo arraigado y de larga tradición en el sistema educativo.

Como parte del perfil del egresado de la carrera de Abogacía, el plan de estudios establece una formación jurídica general en las diversas especialidades del Derecho en estrecha vinculación con la realidad social y en particular con las de la región, y en las habilidades propias del abogado. Se propone también el equilibrio en el desarrollo en las distintas incumbencias profesionales y la "preparación para la complejidad multidimensional del derecho y la cultura, el funcionamiento conjetural del derecho, la inserción en el trabajo multidisciplinario, el pensamiento complejo y el análisis estratégico" (p. 1).

Se destaca, además, la consideración de una perspectiva multidimensional del fenómeno jurídico y un equilibrio en las asignaturas entre el Derecho Público y el Derecho Privado, compatible con una oferta regional. Se observa así, la vinculación que la facultad entabla con su entorno, específicamente con la necesidad de formar profesionales para la región, y la impronta que la perspectiva multidimensional del Derecho tiene desde su origen, materializándose primero en el plan de estudio y en los programas de cuatro de las asignaturas que formaron parte de este trabajo.

Por último, el plan expresa también la importancia de consolidar la producción de conocimientos en las Ciencias Jurídicas, la orientación hacia actividades de docencia, investigación y extensión, la incorporación de incumbencias profesionales menos desarrolladas y distintas a las habituales de abogado litigante y magistrado, y un abordaje del Derecho desde lo multidisciplinar y desde sus facetas científicas y prácticas al vincular el saber y el saber hacer.

Con respecto a las asignaturas que fueron seleccionadas para esta investigación, es válido recordar que de las 32 asignaturas que componen el plan, se seleccionaron 4 del área de la formación disciplinar específica (Instituciones de Derecho Privado, Derecho Procesal I, Derecho Penal II y Derecho de Familia y Sucesiones), y 3 de formación general e interdisciplinaria (Introducción al Derecho, Filosofía del Derecho y Teoría General del Derecho[30]) [31]. En el caso del segundo grupo, las 3 pertenecen al departamento de Filosofía y constituyen asignaturas que apuntan a la fundamentación y reflexión sobre el Derecho, el reconocimiento de la complejidad del mundo jurídico y su problematización, su vinculación con otras disciplinas y la profundización sobre el pensamiento filosófico y sus perspectivas. Por su parte, las asignaturas de formación disciplinar específica abordan respectivamente diferentes ramas del derecho[32]. Esta caracterización será retomada más adelante cuando se identifiquen diferencias al momento de pensar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en los dos conjuntos de materias.

El plan de estudios no incluye referencias a la evaluación, excepto por una aclaración relacionada con el régimen de materias correlativas, en que se explicita que "para acceder a la

30. Es importante explicar, que la materia Teoría General del Derecho, constituye una creación del Dr. Ciuro Caldani quien participó activamente en el diseño del plan de estudios 2001 de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNICEN. Esta asignatura, originalmente dictada en el Doctorado de Derecho de la UNR, tiene como propósito ofrecer a los estudiantes una visión de síntesis y de conjunto de las diferentes ramas del Derecho. Si bien en otros planes de estudios de Abogacía existen materias con el mismo nombre, no son equiparables dado el tipo de contenidos que se abordan en una y otras. Teoría General del Derecho en el mencionado plan de estudios, se ubica en el último año de la carrera y busca abordar la idea de Derecho desde su unidad como sistema jurídico. Para ampliar el marco teórico que fundamenta esta asignatura puede verse Ciuro Caldani (1999). Otro aspecto a destacar es que el programa explicita en el encuadre metodológico que el abordaje de los contenidos se realiza a través de análisis de casos. Se propone que, junto a un planteo sistemático, la materia se oriente a un análisis problemático, a partir de la presentación a los estudiantes de hechos jurídicamente esenciales en una controversia para invitarlos a resolverla. No obstante, es válido aclarar, de acuerdo a lo conversado con los docentes, que el abordaje de los casos, se realiza desde un análisis filosófico propio de la Teoría General del Derecho y no desde una resolución concreta como podría proponerse en espacios tales como las clínicas jurídicas o en la enseñanza de cada rama del Derecho en particular.

31 Esta clasificación entre materias de formación disciplinar específica y materias de formación general interdisciplinaria fue realizada teniendo en cuenta los núcleos temáticos definidos por la CONEAU para contenidos curriculares básicos correspondiente a la carrera de Abogacía.

32 Ayala Rojas (2012) recupera un trabajo de Goldschmidt, quien propone una clasificación en asignaturas fundantes y fundamentales. Entre las primeras se ubican aquellas que tienen la capacidad para formar conciencia jurídica "mediante el dominio de los marcos conceptuales, interpretaciones y valoraciones necesarios para el cabal conocimiento de lo que debe construirse como objeto jurídico y sus horizontes, en relación con la materia (Ramas), el conjunto (Teoría general), el espacio (Derecho comparado) y el tiempo (Historia del derecho)" (p. 102). Respecto a las asignaturas fundamentales se señala que "Este ciclo es abordado a través de las ramas del Mundo Jurídico. En su trayecto, los futuros graduados se preparan para desempeñarse en el campo profesional elegido y para resolver los problemas propios del mismo, donde seguramente algunos serán más habituales o cotidianos que otros" (p. 104).

evaluación final de una asignatura, [los estudiantes] deberán tener aprobada las asignaturas correlativas" (p. 9)

4. Los docentes de la facultad de Derecho de la UNICEN: recorridos formativos

Como se anticipó, este trabajo considera, entre otros aspectos, la formación de los docentes que se desempeñan en las materias seleccionadas, dada la importancia que esta tiene en la construcción y configuración de las concepciones que sostienen las prácticas de enseñanza y por consiguiente de evaluación.

Un primer aspecto a analizar es la formación de grado de quienes componen los equipos de cada materia. De los 19 entrevistados, 9 son graduados de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), 3 de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), 3 de la Universidad Católica Argentina (UCA), 1 de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), 1 de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y 2 de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Se destaca el hecho de que en todas las materias hay al menos un graduado de la Facultad de Derecho de la UNICEN desempeñándose como docente (profesor o auxiliar).

Tabla N°2. Facultad y universidad donde los docentes realizaron sus estudios de grado

Facultad y Universidad donde realizaron estudios de grado	Cantidad de docentes
Facultad de Derecho – UNICEN	9
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP	1
Facultad de Derecho UBA	1
Facultad de Derecho UNR	2
Facultad de Derecho UNMdP	3
Facultad de Derecho UCA	3

Fuente: elaboración propia

Por otra parte, es importante señalar que 3 docentes poseen formación pedagógica. Una de ellas realizó el tramo de formación docente en un Instituto Superior de la Provincia de Buenos Aires, otra es Profesora en Abogacía por la Universidad Católica de Rosario (UCA Rosario), y la graduada de la Universidad de Buenos Aires (UBA) realizó la carrera docente en la facultad de esa misma universidad.

Todos los docentes tienen estudios de posgrado, finalizado o en curso. La mayoría ha hecho diplomaturas y/o especializaciones; 7 de ellos tienen maestrías inconclusas y 3 se

encuentran en proceso de realización de la tesis, 7 son magister, 7 tienen doctorados en curso y 3 de ellos lo han concluido. Es de destacar que la mayoría ha realizado o se encuentra realizando su maestría y/o doctorado en la UNR (Maestría en Derecho Privado, Maestría en Derecho Procesal y Doctorado en Derecho[33]). Otros se encuentran realizando sus estudios de posgrado en la UBA, y una de las docentes en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). De las 17 maestrías, incompletas, en curso o finalizadas, 14 se han cursado o se encuentran en proceso de realización en la Facultad de Derecho de la UNR. En el caso de los doctorados, de los 10 concluidos o en curso, 7 corresponden también a la mencionada facultad.

Tabla N°3. Estudios de posgrado de los docentes

Tipo de carrera	Cantidad de docentes
Especializaciones/diplomaturas	12
Maestrías incompletas	7
Maestrías en curso	3
Maestrías concluidas	7
Doctorados en curso	7
Doctorados concluidos	3

Fuente: elaboración propia

Al reflexionar sobre qué recuperan de su formación de grado, para pensar la enseñanza y la evaluación, lo que retoman resulta acotado, siendo en algunos casos expresado con frases del estilo “poco o nada”, “no se me ocurre nada”, “no tuve docentes que marcaran la diferencia”, explicando que justamente es a partir de esto que como docentes procuran más bien hacer “lo contrario”, “lo que les hubiera gustado recibir en su formación”, “lo que no tuvieron” en comparación con lo vivido en la propia experiencia. Sobre las prácticas de enseñanza que predominaron durante su carrera de grado sobresalen apreciaciones que dan cuenta de haber sido protagonistas de enseñanzas memorísticas y con poca vinculación con la práctica profesional y al pensamiento crítico. En las oportunidades en las que consiguen recuperar algo entre las cuestiones mencionadas se destacan aquellas prácticas de docentes “que despertaban el asombro”, “que tenían buen trato”, “que cumplían su palabra por ejemplo con relación a los plazos de entrega de los trabajos corregidos”, “que llevaban al aula

[33] De acuerdo a lo expuesto por los entrevistados, los posgrados señalados tienen también una orientación filosófica orientada al trialismo.

cuestiones de la práctica profesional", o que mostraban una "buena organización y preparación de las clases". En menor medida dan cuenta de prácticas de enseñanza en las que se los estimulaba a pensar y/o problematizar los contenidos de la materia. Otros destacan a aquellos profesores cuyas maneras de enseñar, capacidad de análisis, de explicación y de síntesis los ayudaba a comprender y abordar el estudio de materias complejas. A diferencia de lo planteado en el apartado 4 del capítulo II (Jackson, 2002; Alliaud, 2002) la formación en sus estudios de grado como abogados, los lleva a pensar la enseñanza en el sentido de lo que no quieren emular y que buscan superar. Los saberes experienciales construidos en dicha etapa, que suelen ser en general, una fuente de conocimientos a la cual los docentes recurren, no constituye en este caso, una referencia a partir de la cual pensar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

Respecto a las prácticas de evaluación señalan que en general, se han caracterizado por estar principalmente basadas en la reproducción o repetición de teoría, y en la memorización de datos o detalles. A excepción de los graduados de la UNICEN, quienes estudiaron en otras facultades de derecho, hacen referencia al uso del bolillero y a la práctica de "hacer capilla" previo a ser evaluados en los exámenes finales.

La recuperación de aspectos que les permitan pensar la enseñanza y la evaluación, la adjudican a los estudios de posgrado. En este sentido seis de los docentes entrevistados que realizaron sus estudios de posgrado en la UNR (ya sea maestría y/o doctorado) enfatizan como aspectos relevantes la superación de una perspectiva positivista y normativista del Derecho (a partir de la incorporación de la mirada tridimensional) y la posibilidad de estudiarlo desde otra perspectiva. Es notable también que en varios momentos se haga referencia a algunos docentes de esa universidad como Miguel Ángel Ciuro Caldani, Noemí Nicolau, Adolfo Alvarado Belloso, entre otros profesores cuya influencia perdura a lo largo del tiempo y hacia los cuales se expresa un profundo respeto y afecto, dando cuenta de las huellas o marcas (Jackson, 2007) que estos docentes dejaron en quienes estuvieron desde el origen de la facultad.

Por último, las tres docentes que realizaron carreras o tramos de formación pedagógica, retoman de allí "herramientas" para "pararse frente a un grupo", planificar actividades y tener elementos para el armado de las propuestas de concursos docentes. En ninguno de los casos se hizo referencia a la formación pedagógica como un trayecto que les haya permitido repensar y revisar su concepción sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, dando cuenta más

bien de un punto de vista instrumental respecto de sus aportes. El reducido número de docentes que cuenta con formación pedagógica deja en evidencia la escasa importancia que se le otorga a esta, en comparación con la relevancia que adquiere la propia experiencia y la formación en el campo disciplinar (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009).

Por su parte, los docentes que forman parte de esta facultad desde sus inicios destacan el acompañamiento recibido por los profesores de la UNR que viajan a dicha unidad académica a dar clases y que propiciaron espacios de capacitación. Uno de los docentes se refiere a estas experiencias de la siguiente manera:

> En el año 99 (…) el departamento de Derecho Privado, en el que fue Noemí Nicolao muchos años la directora, hacía encuentros que los dedicaban a estudiar, no temas de Derecho Privado, sino aspectos docentes. Inclusive por ejemplo se tomó todo el trabajo después, que fue muy interesante, de grabar clases. Entonces después (…) seleccionaba fragmentos de la clase, para indicarnos cosas qué habíamos hecho bien y cosas que habíamos hecho mal (Entrevista personal, 17/10/2018, docente responsable Instituciones de Derecho Privado).

> En las vacaciones de julio, Ciuro Caldani organizó un seminario de formación pedagógica allá en Rosario (…) Y fuimos un grupo de seis docentes de acá y nos dio un curso intensivo ahí. Tres días encerrados haciendo formación [docente] (Entrevista personal, 18/12/2018, docente responsable de Introducción al Derecho).

Se observa la impronta que la Facultad de Derecho de la UNR ha tenido sobre aquellos docentes que forman parte de esta facultad desde sus orígenes, dejando huellas y marcas que perduran a lo largo del tiempo, y que constituyen experiencias formativas de gran valor. (Jackson, 2007). Esto adquiere aún más relevancia si se tiene en cuenta que cinco de las siete asignaturas tienen al menos un docente que forma parte de la carrera desde su creación en el año 1999.

5. El entramado relacional de la enseñanza y el aprendizaje en el campo del Derecho y en la formación de abogados

El presente apartado se centra en las concepciones de los docentes sobre el Derecho, la enseñanza y el aprendizaje teniendo en cuenta que estas, forman parte del entramado y de las relaciones que subyacen y sostienen sus prácticas de evaluación, tema que se abordará en el siguiente capítulo. Para tal fin se consideran dos niveles de análisis, los programas de las

materias[34], y los decires de los docentes entrevistados[35]. Se tuvieron en cuenta también las consignas de los trabajos prácticos a los que se tuvo acceso.

La investigación parte de una serie de hipótesis, que, si bien fueron desarrolladas, se recapitulan acá como encuadre del análisis que se realiza a continuación. Una de ellas afirma que existe relación entre la manera de entender el Derecho de acuerdo a la postura o concepción iusfilosófica que se adopte y las prácticas de enseñanza y evaluación. El Derecho como campo disciplinar constituye un ámbito en el cual conviven distintas concepciones que tensionan y disputan pretendiendo imponer su propio punto de vista. Dos de ellas, el iusnaturalismo y el positivismo jurídico, constituyen perspectivas que cuentan con una larga historia y tradición en la formación de abogados y son además las que más controversias han generado entre los juristas respecto de qué es el Derecho (Nino, 2003). Por su parte, se abordó también la perspectiva trialista la cual ha tenido incidencia no sólo en el plan de estudios de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de la UNICEN, sino también en el punto de vista que asumen de manera explícita un grupo de docentes entrevistados.

Otra de la hipótesis que se recupera en este apartado entiende que las maneras de llevar adelante las prácticas de evaluación de los estudiantes se encuentran en estrecha relación con la concepción que los docentes sustentan sobre la enseñanza y el aprendizaje, por lo que se asume que estos procesos, deben ser comprendidos y estudiados de manera articulada. Por último, se parte de aceptar que las maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje guardan

---

[34] Los programas de las asignaturas son elaborados por los docentes responsables y aprobados posteriormente por el Consejo Académico de la facultad. De acuerdo al artículo 59 del REP (Resolución C. A N°096/2016) en caso de realizar una modificación en el programa, este es presentado por el docente a cargo de la materia ante el respectivo departamento para su elevación a Secretaría Académica y su posterior aprobación por el mencionado consejo.
En el año 2017, la carrera de Abogacía es incorporada al artículo 43 de la Ley de Educación Superior N° 24521 a través de la Resolución 3401-E/2017. En ese momento la facultad decidió que las asignaturas de la carrera se ajustaran a los estándares indicados por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) principalmente con relación a los componentes que debían incluir los programas de las materias (Anexo IV, punto II. 3, recuperado de https://www.coneau.gob.ar/archivos/resoluciones/anexo-res3401.pdf). Por esta razón los programas analizados en este trabajo, tienen fecha de aprobación del Consejo Académico de la facultad entre 2017 y 2018. Al indagar sobre este tema en las entrevistas, algunos de los docentes confirmaron esto, mientras que en casos explicaron que no fue necesario hacer dichos ajustes en sus programas, dado que cumplimentaban lo indicado en los estándares de acreditación de la carrera.
Posteriormente, la facultad decidió cambiar su plan de estudios, hecho que se concretó con la implementación del primer año del nuevo plan en 2019, y que implicó una nueva modificación de los programas de todas las asignaturas.

[35] En este apartado se ha optado por utilizar el genérico masculino, para referirse solo a aquellos casos en que los equipos docentes se encuentran constituidos por varones y mujeres. En las materias conformadas exclusivamente por mujeres se empleará el femenino.

vinculación con las particularidades que el Derecho tiene como campo disciplinar (Becher, 1989, 1993) y con el ejercicio profesional y/o académico de los profesores. Se reconoce de esta manera que las características del Derecho como disciplina blanda aplicada dan lugar a prácticas de enseñanza y de evaluación, que tienen relación con las actividades propias de la vida profesional de los abogados y con las tareas que desarrollan en sus espacios de ejercicio laboral.

Para una mejor exposición de los temas que componen este apartado, se aborda en primer término las concepciones de Derecho que sustentan los docentes, en segundo lugar, las de enseñanza y de aprendizaje, y por último la relación entre el ejercicio profesional y/o académico y las concepciones anteriores.

5.1. Sobre la concepción de Derecho

Como primer aspecto, es importante recordar que el plan de estudio 2001 muestra una orientación hacia el multidimensionalismo como marco de comprensión del Derecho. Como ha sido planteado, es posible reconocer allí, la impronta de la UNR, donde fuera docente Werner Goldschmidt (creador de la teoría trialista) y donde es aún profesor Miguel Ángel Ciuro Caldani, referente en la Argentina de dicha concepción. De las 30 materias obligatorias que integran el plan de estudio 2001, en 24 se expresa que los contenidos mínimos a considerar "se desarrollarán desde una perspectiva multidimensional". Esto explica que 4 de las 7 asignaturas seleccionadas expliciten en sus programas, dicho posicionamiento como perspectiva de análisis.

No obstante, respecto a las materias de formación disciplinar específica (en adelante MFDE) es posible identificar que no todos los docentes adhieren al trialismo, aunque reconozcan los aportes de esta teoría y manifiesten distanciarse de perspectivas como el iusnaturalismo y el positivismo jurídico. En el análisis particular de cada una de las materias puede evidenciarse lo expuesto anteriormente.

En Instituciones de Derecho Privado el programa plantea que "Se espera que las/os estudiantes estén en condiciones de construir una concepción del Derecho Privado desde la perspectiva del Derecho vigente, la realidad social y los valores" (p. 1). De acuerdo a lo expresado por uno de los docentes responsables, esta afirmación da cuenta de la consideración del Derecho en sus tres dimensiones (normológica, social y dikelógica/axiológica) propia de

la perspectiva trialista. Si bien en las entrevistas la mayoría de los docentes manifiesta adherir a dicha concepción, uno de ellos reconoce como valiosos los aportes de otras perspectivas para pensar la enseñanza como la teoría crítica y el realismo jurídico. Como aspecto común expresan que entender el Derecho sólo desde la norma no resulta suficiente y que, en este sentido, la consideración de los aspectos sociales y valorativos propios de trialismo (Bidart Campos, S/f, Ciuro Caldani, 2017, 2020) como así también de otras perspectivas que procuren problematizar los contenidos, se encuentran presentes en la manera de enfocar determinados temas de la asignatura. No obstante, por tratarse de una materia que aborda una rama del Derecho donde la ley constituye un elemento fundamental (Rivera y Crovi, 2016) asumen que existe un mayor acercamiento a una mirada normativista. Uno de los docentes expresaba "El Derecho Privado suele ser así". No obstante, también manifiesta lo siguiente:

> El Derecho es mucho más que la ley, digamos cómo influye la ley en la sociedad, y cómo la sociedad influye en las leyes es algo evidente. Todos los cambios legislativos que ha habido en los últimos años han sido por fuerzas sociales que han motivado el cambio de la ley (Entrevista realizada, 2/10/2018, docente responsable 2)

Por su parte, en Derecho Procesal I el docente responsable manifiesta que fue necesario en dicha asignatura revisar la relación entre las tres dimensiones que se propone desde la mirada trialista frente a la necesidad de resolver la tensión que podía generarse entre una perspectiva garantista del Derecho Procesal, posición a la cual adhieren en la materia con énfasis en lo normativo, y el trialismo que ubica en un mismo nivel de importancia sus tres dimensiones. Por este motivo el programa de la asignatura expresa lo siguiente:

> Los aspectos lógicos e ideológicos que, como se anticipara, lo particularizan, determinarán que en un SISTEMA PROCESAL DE GARANTIAS la función axiológica (jurística dikelógica) aparecerá subordinada a la normológico (jurística normológica) en lo atinente al contenido de la materia. De este modo es posible explicar el funcionamiento coherente del Sistema Procesal en el marco de la propuesta Trialista del mundo jurídico (Programa Derecho Procesal, p. 5)

En las entrevistas los docentes explican que, al adherir al sistema de garantías, los aspectos valorativos que consideran que también forman parte del Derecho, deben necesariamente subordinarse a las normas procesales. En este sentido, el docente responsable de la asignatura expresa que tal vez no haya un marco iusfilosófico estricto en el cual se ubican, sino varios desde donde se posicionan. Pese al énfasis que el Sistema Procesal de

Garantías otorga a las normas, en la materia se incluyen análisis que dan lugar a la consideración de otros aspectos y que permiten por ejemplo comprender cómo ciertos cambios legislativos constituyen respuestas a determinadas demandas sociales.

En el caso de Derecho Penal II, el programa hace explícita una posición de respeto por las garantías y los principios constitucionales. En palabras de una de las docentes "Nosotros el Derecho Penal lo damos desde una perspectiva garantista, porque no hay otra forma de interpretar el Derecho Penal (…) El Derecho Penal es el que está en la ley" (Entrevista personal, 13/11/2018, docente responsable). No obstante, la docente graduada de la Facultad de Derecho de la UNICEN, manifiesta ser "trialista confesa" y expresa que "el Derecho es realidad social captada por las normas y valorada por el valor justicia" (Entrevista personal, 20/11/2018, docente auxiliar). En este sentido afirma que resulta importante que los estudiantes comprendan que las normas expuestas en un código penal constituyen la expresión de aquello que en un determinado momento la sociedad considera que debe ser castigado y que es a partir de este carácter construido que deben ser estudiadas, analizadas y problematizadas.

En Derecho de Familia y Sucesiones si bien el programa no explicita a qué concepción iusfilosófica adscribe la asignatura, existe acuerdo entre las docentes la adhesión al trialismo como perspectiva para comprender el mundo jurídico. Expresan que entender el Derecho únicamente desde la norma implica una visión sesgada y que necesariamente debe tenerse en cuenta la realidad social y los valores (Bidart Campos, s/f, Ciuro Caldani, 2017, 2020). Afirman, además, que al menos en esta rama esta concepción les permite pensar soluciones aún para aquellos casos que no han sido receptados por la norma.

> Entonces, uno parte de la norma, pero ir a la realidad social resulta ineludible (…) Si miro con anteojeras la norma y eludo la realidad social del análisis … Es prácticamente imposible. Y los valores también (…) los valores que atraviesan al Derecho de Familia, que muchos a veces hoy por hoy, muchos de ellos están plasmados en la norma, pero hace un tiempo no lo estaban (Entrevista personal, 11/09/2018, docente responsable).

En las asignaturas de formación general e interdisciplinaria (en adelante MFGI) la perspectiva trialista constituye no sólo uno de los principales contenidos que abordan estas materias, sino también el marco desde el cual han sido pensadas las asignaturas y la postura desde la que se ubica la mayoría de los docentes de este grupo. Sin embargo, como común denominador se incluye la enseñanza de otras concepciones o escuelas de pensamiento,

entendiendo que esta variedad permite enriquecer la formación profesional de los futuros abogados.

En Introducción al Derecho el programa de la materia expresa entre sus lineamientos generales que la propuesta se enmarca en la teoría trialista, aunque se incorporan otros desarrollos filosóficos que permiten brindar a los estudiantes una perspectiva más amplia. El docente responsable de la asignatura expresa que la adhesión al trialismo, se debe a que la consideran como la más completa y que la inclusión de otras concepciones permite que los estudiantes puedan "abrir la cabeza (…) el que vaya a acercarse al Derecho lo haga de una manera crítica" (Entrevista personal, 18/12/2018, docente responsable)

En Filosofía del Derecho, el programa explicita que, en concordancia con el paradigma pluridimensional del plan de estudios, una de las secciones del programa ha sido sistematizada de acuerdo al marco que ofrece la teoría trialista del mundo jurídico.

> Si bien nuestro programa está organizado desde una perspectiva trialista, en función de desarrollar los problemas por las tres dimensiones, ver cómo, esas tres dimensiones se fueron desarrollando históricamente en el tiempo, (…) se les brinda un panorama más amplio. Les estamos contando todas las teorías del Derecho para que ellos puedan preguntarse (…) para que vuelvan a pensar qué es el Derecho, pensar en profundidad que es el Derecho y tomar partido (Entrevista personal, 25/06/2019, docente responsable 2).

Por último, en Teoría General del Derecho, el programa de la materia plantea en uno de sus párrafos que la asignatura se ubica en el marco teórico trialista desarrollado por Werner Goldschmidt y actualizado por Miguel Ángel Ciuro Caldani y otros autores.

Al igual que en los casos anteriores los docentes entrevistados expresan su adhesión a dicha perspectiva, aunque también consideran otras como, por ejemplo, la teoría crítica o la teoría de la argumentación, por nombrar algunas de las que han incorporado en sus propuestas de enseñanza. Una de las docentes expresaba lo siguiente:

> Entonces lo que hicimos con el nuevo programa es agregarle bibliografía de otros marcos teóricos, que también pensamos que un alumno de quinto año ya puede ver relaciones entre la concepción del Derecho que aprendieron en primero y otros marcos (entrevista personal, 28/08/2018, docente responsable 2).

De acuerdo a lo desarrollado hasta acá puede verse en primera instancia la influencia que el trialismo - presente en el plan de estudios y en el proyecto fundacional de la Facultad - ha tenido y tiene como concepción iusfilosófica y como forma de entender el Derecho. En el

caso de las MFDE, esta perspectiva constituye el enfoque desde el cual conciben el Derecho aquellos docentes que adhieren a ella, aunque como fue explicado, no incluye a todos. Quienes así lo asumen, consideran que esta concepción les ha permitido superar perspectivas que hoy consideran limitadas o restringidas sobre el Derecho. En el caso de MFGI, el trialismo resulta ser no solo el enfoque desde el cual se piensa el Derecho, sino también parte fundamental del contenido a enseñar, ocupando un lugar preponderante, aunque no exclusivo, en los programas de las asignaturas, dado que como fue explicado se incluyen otras corrientes de pensamiento. Independientemente de la filiación más o menos cercana a esta perspectiva, un común denominador que manifiesta la mayoría de los docentes que fueron entrevistados, es que dicha concepción les ha posibilitado la inclusión en la enseñanza de una mirada amplia y problematizadora del Derecho y que les ha permitido repensar, revisar y cuestionar las ideas del iuspositivismo y del iusnaturalismo en que fueron formados aquellos docentes que estudiaron en otras facultades de derecho. Resulta posible identificar en estas expresiones la presencia de huellas o marcas (Jackson, 2007) que los docentes fundadores de la UNR dejaron en quienes hoy forman parte de las materias estudiadas, tema abordado en el apartado anterior.

5.2.Concepciones de enseñanza y de aprendizaje

Respecto a las concepciones de enseñanza y aprendizaje es pertinente mencionar que adentrarse en estas, no resultó ser una tarea sencilla, dada la diversidad de maneras de definirlas y las dificultades que en algunos casos los docentes evidencian al momento de reflexionar sobre estos temas. En tanto se asume que la evaluación se relaciona con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, considerar las concepciones de las que parten los docentes resulta insoslayable en el marco de este trabajo, para comprender las continuidades y discontinuidades entre estas y las prácticas de evaluación.

Un primer acercamiento a los programas de las materias permite identificar que si bien se incluyen importantes desarrollos que refieren a los marcos teóricos que sustentan el campo de conocimiento o la rama del derecho que se trate, lo cual permite reconocer cuál es el posicionamiento disciplinar de la asignatura, no ocurre lo mismo con la concepción o perspectiva acerca de la enseñanza. No obstante, del análisis e interpretación se puede identificar que subyacen dos maneras de entenderla: una que la concibe como proceso activo que implica la participación de los estudiantes y donde se estimula la comunicación, el hacer,

la resolución, el debate, el intercambio de ideas, el desarrollo de habilidades vinculadas al análisis, la reflexión y el trabajo en grupo, por nombrar las expresiones más recurrentes identificadas en los programas de las materias; y otra que entiende la enseñanza como explicación y donde el docente ocupa el mayor protagonismo a través de la exposición oral de conceptos, teorías y contenidos normativos.

Un aspecto recurrente en los programas es la mención sobre la articulación de aspectos teóricos y prácticos a partir de la inclusión de diferentes metodologías activas[36], que dan lugar a intervenciones y explicaciones de los docentes combinados con actividades que implican por parte de los estudiantes el desarrollo de destrezas y habilidades de orden práctico vinculadas a un saber hacer. En este sentido, en cuatro de los programas se plantea un esquema de clases teóricas, sucedidas por clases prácticas en las que se trabaja en el análisis de casos reales o hipotéticos[37], análisis de jurisprudencia o de textos normativos, y en la asunción de roles (*role playing*). En los programas de las restantes asignaturas se expresa que el diálogo entre los aspectos teóricos y prácticos atraviesa cada encuentro sin distinguir entre clases de uno u otro tipo. Es importante aclarar que cuando se plantea la relación entre teoría y práctica, la idea que se expresa es aquella que establece una subordinación de la segunda respecto a la primera, de tipo deductivo o aplicacionista, a excepción de una materia (Derecho Penal II) en la que de acuerdo a lo expuesto en las entrevistas se propone un esquema de tipo inductivo que va de lo práctico a lo teórico.

Un común denominador en todos los programas es que los contenidos constituyen el elemento estructurante, siendo en su gran mayoría enunciados como conceptos, normas, principios o teorías. Las materias parecen ofrecer panoramas amplios de las respectivas disciplinas, basados sobre todo en la extensión del conocimiento y de aquello que se enseña (Feldman y Palamidessi, 2001).

---

[36] Davini (2009) denomina a este tipo de metodologías como "métodos para la acción práctica en distintos contextos", e incluye en ellos el estudio de casos, la solución de problemas, la construcción de problemas y el trabajo con proyectos.

[37] Un aspecto a señalar es que en general, los casos que se emplean, ya sea durante las clases como en los exámenes parciales y finales, constituyen relatos breves que pueden ser abordados desde los marcos propuestos en cada asignatura. No obstante, es importante aclarar que dado lo breve de su extensión, estos se diferencian de lo que Wasserman (1999) plantea por casos, a los que caracteriza como relatos que tienen la forma de narrativa y que incluyen una variedad de datos: psicológicos, sociales, históricos, contextuales y científicos entre otros, donde se propone el diálogo y la complementación con distintas fuentes, y en los que se incluyen una serie de preguntas críticas que buscan orientar la reflexión y la búsqueda de información que permita analizarlo.

Siguiendo con el análisis de los programas, resulta posible identificar tres tipos de objetivos que podrían agruparse de la siguiente manera:

1. Objetivos orientados a la adquisición de conocimientos conceptuales, teóricos y normativos del tipo [que el estudiante pueda]

> Comprender desde una visión integral, el Derecho Privado conociendo los principios generales que lo informan (Programa Instituciones de Derecho Privado, p. 1).
>
> Desarrollar un panorama conceptual de la Filosofía en general; y de la Filosofía del Derecho y sus problemáticas, en particular (Programa Filosofía del Derecho, p. 5).

2. Objetivos vinculados al desarrollo de destrezas y habilidades de orden práctico que involucran un saber hacer, del tipo resolver situaciones problemáticas, usar vocabulario jurídico y técnico específico, emplear adecuadamente el código y la legislación vigente, redactar escritos, argumentar y desarrollar habilidades vinculadas a la investigación, entre otros. A modo de ejemplo:

> [Que el estudiante] Desarrolle, redacte y complete escritos a tenor de un programa general de Trabajos Prácticos especialmente coordinado con los contenidos teóricos, para la formación forense y la materialización de aquéllos (Programa Derecho Procesal I, p. 32).

3. Por último, objetivos que consideran aspectos actitudinales, valorativos, éticos. Mientras que los dos grupos anteriores se encuentran en todos los programas de las asignaturas, en este caso se hallan en tres[38] de los siete programas. Por ejemplo:

> [Que el estudiante] Adquiera las pautas éticas para el ejercicio profesional y la función judicial pública (Programa Derecho Procesal I, p. 32).

Al profundizar en las entrevistas sobre la manera de entender la enseñanza los docentes que forman parte de las MFDE, expresan que enseñar es:

> "Introducir a la persona en cierto saber, en una manera de razonar y de conducirse", "Enseñar a tener lo que se llama sentido común jurídico", "Darles herramientas a los estudiantes para que puedan argumentar e intervenir en conflictos entre personas", "Compartir la experiencia", "Colaborar en elaborar estrategias que permitan abordar un conflicto y resolverlo". "Es querer introducir a la persona (…) en ese saber. Tratar de introducirlo a ese mundo que va mucho más allá de unos conocimientos determinados (…)

[38] Corresponden a las materias, Instituciones de Derecho Privado, Derecho Procesal I, y Derecho de Familia y Sucesiones.

> La lógica de cómo se razona en el mundo que por ahí no está dicho en los libros (Docentes de Instituciones de Derecho Privado).

> "Es transmitir (…) capacidades y conocimientos para formar un profesional", "abrir la mente (…) y cambiar la realidad con sentido crítico", "Sembrar el interés, despertar, el interés en lo que se está tratando [y] mostrar en cierto sentido la utilidad", "transmitir el conocimiento como herramienta para el día de mañana", "Dar herramientas (…) ya sea de contenido, en posicionamiento, en reflexión, análisis, herramientas" (Docentes de Derecho Procesal I).

> "Enseñar es más que nada contarles que es lo que pasa en la realidad (…) e intentar que el día de mañana se puedan parar adelante de un caso y poder plantearse como resolverlo. O sea, darles las herramientas", "Desarrollar habilidades (…) Creo que uno lo que enseña es un hacer (…) aproximarse a los casos, se les enseña a ser prácticos, a ser rápidos, a poder distinguir lo importante de lo banal, dentro de un cúmulo de información que van a tener en una causa" (Docentes de Derecho Penal II)

> "Brindar algunas herramientas, alguna información, conocimientos", "Lo que se puede brindar son herramientas para analizar los problemas que siempre van a ser nuevos", "En definitiva, transmitir y poner en crisis, digamos lo que uno trae dado. Para mí es constantemente ponerse en crisis. (…) Es colaborar, ser parte de ese proceso de construcción/deconstrucción del conocimiento permanente y que permanentemente ponemos en crisis" (Docentes de Derecho de Familia y Sucesiones).

Esta manera de concebir la enseñanza guarda relación con la transmisión de conocimientos teóricos y prácticos, propios del campo disciplinar del Derecho (Becher, 1989, 1993). Por otra parte, predomina una idea de conocimiento entendido como herramienta (Feldman y Palamidessi, 2001) y una aspiración por iniciar a los estudiantes en las maneras de pensar y proceder propias del campo (Festermacher y Soltis, 2007). La combinación de estos aspectos se materializa en un modelo de formación, en el que la resolución e inmersión en los problemas de la práctica profesional forman parte del horizonte formativo (Cardinaux y Clerico, 2005). Por otra parte, la enseñanza que tiene como propósito el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico (Festermacher y Soltis, 2007) también resulta identificable. Su presencia es destacable, sobre todo si se tiene en cuenta que la enseñanza del Derecho se ha caracterizado por la ausencia de cuestionamientos y problematizaciones, y por su desvinculación tanto de los contextos de surgimiento como de aquellos que hacen a la aplicación de las leyes (Pitlevnik, 2012).

Respecto a la manera de concebir el aprendizaje, los docentes entrevistados entienden que es formularse preguntas, interpretar los principios y la lógica de razonamiento de cada rama del derecho, poder fundamentar, saber utilizar el vocabulario técnico entendiendo su

significado, emplear adecuadamente las herramientas que se ofrecen para resolver un caso concreto, identificar problemas, analizar y asumir una posición argumentada. Expresan además que implica desarrollar un pensamiento crítico que les permita pensar aquellas situaciones que no están contempladas en las normas, como así también poner en cuestión dichas normas. Como común denominador sobresale la necesidad de superar una idea de aprendizaje memorístico (Bain, 2012). La adquisición de aspectos teóricos y técnicos no resultan importantes *per se*, sino que cobra relevancia en la medida que los estudiantes en paralelo a su aprendizaje sean capaces de dar cuenta del porqué de estos comprendiendo su alcance y su utilización.

De acuerdo a lo relatado por los profesores en las clases se propone a los estudiantes la realización de actividades que buscan articular teoría y práctica a partir de consignas que contribuyan a comprender e interpretar conceptos, normas y principios, analizar casos y en algunos proponer una resolución, intervención o respuesta desde un determinado rol profesional, analizar expedientes y sentencias, redactar escritos o resoluciones judiciales, entre otras actividades propias o específicas de cada una de las ramas del derecho involucradas. La inclusión de este tipo de propuestas permite, según lo expuesto por los docentes, anclar aspectos teóricos y abstractos en cuestiones concretas y fácticas. Esta manera de entender la enseñanza y el aprendizaje guarda relación, no sólo con las particularidades del Derecho en tanto disciplina blanda aplicada, dado que se orientan a la articulación entre el saber qué y el saber cómo (Becher, 1989, 1993) sino también con lo planteado en el plan de estudios de la carrera que da cuenta de la preparación de los futuros profesionales en el saber y el saber hacer.

Por su parte, los docentes de las MFGI, expresan que enseñar es:

> "Tratar de convencer al alumno de que ellos solos pueden descubrir la verdad en su camino, o lo que está bien, o lo que tienen que hacer. Que ellos con esfuerzo, con responsabilidad, con compromiso, pero que ellos son capaces de hacerlo por sí mismos (…) Y bueno complejizar un poco (…) ¿usted, está de acuerdo? Está bien, pero piensen en poner en cuestión esas bases. (…) Yo estoy todo el tiempo cuestionándome" (Docente de Introducción al Derecho)

> "Es interpelar permanentemente (…), generar la pregunta, la reflexión permanentemente, me parece que la enseñanza bueno (…) tiene que ver con interpelarnos, tiene que ver con generar la duda o motivarnos a reflexionar (…). Por supuesto dar contenido (…) pero que ese contenido los haga pensar, los haga reflexionar, que de alguna manera los interpele, que

> sirva para su vida misma. ¿Qué tipo de abogado quiero ser?"; "Es transmitir conocimientos, pero más allá de eso es dejarles alguna inquietud" (Docentes Filosofía del Derecho).

> "Es ayudar al otro a descubrir el mundo digamos [que los estudiantes puedan] incorporar habilidades también, ¿no es cierto? Para dar cuenta del mundo, la complejidad del mundo", "Tratar de transmitir determinados constructos teóricos, pero para que el alumno tenga la capacidad crítica de apropiarse de eso", "Es más bien transmitir la aplicación de distintas herramientas para el estudio, para el desempeño, que pueden tener herramientas de investigación", "Es aportar a la reflexión (…) y que se hagan preguntas" (Docentes de Teoría General del Derecho).

En este grupo de materias, subyace una mirada de la enseñanza que combina la iniciación de los estudiantes como pensadores del Derecho (Fenstermacher y Soltis, 2007) con la aspiración a provocar un cambio cualitativo en quienes aprenden. En dichas materias tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de valores y rasgos de personalidad (Jackson, 2002) que se consideran deseables en un abogado, resultan relevantes. El proceso formativo se centra en la adquisición de determinadas habilidades, pero sobre todo se focaliza en el desarrollo de un pensamiento reflexivo y crítico que se considera valioso en el futuro profesional (Bain, 2012).

Para los docentes de este grupo de asignaturas aprender implica poder construir fundamentos, plantear preguntas que permitan pensar la complejidad del Derecho, integrar conocimientos, realizar un razonamiento crítico, establecer relaciones, reflexionar, interpretar, saber dónde buscar una solución posible a un problema, debatir desde una posición argumentada, plantear distintos puntos de vista y cuestionar incluso aquello que los propios docentes dicen; mirada que se distancia de un aprendizaje memorístico y se orienta a la construcción de un aprendizaje profundo (Bain, 2012).

Si bien en el caso de este segundo grupo de asignaturas, la práctica profesional constituye también un horizonte que guía la enseñanza, el tipo de propuestas y actividades que se procura en las clases de estas materias, de acuerdo a lo relatado por los docentes, parece vincularse más bien con la reflexión, el análisis, la interpelación, la problematización, el cuestionamiento y la pesquisa; destrezas afines a este tipo de asignaturas y necesarias en la formación de abogados desde un punto de vista amplio, que comprenda otros ámbitos de inserción laboral alternativos al desempeño tradicional del litigio y la magistratura, como la investigación por ejemplo.

Respecto a la organización de la enseñanza, esta adopta una modalidad de clases teóricas

y clases prácticas. Si bien expresan que estas han seguido la tendencia a ser menos expositivas y más participativas, en general optan por un esquema combinado de clases explicativas a cargo de los docentes y clases donde la participación, el debate y el diálogo da lugar a un mayor protagonismo de los estudiantes para poder pensar y construir respuestas.

Al igual que en el otro grupo de asignaturas, aquí también es posible identificar que el Derecho como disciplina blanda aplicada (Becher, 1989, 1993) se materializa en prácticas de enseñanza que procuran un anclaje práctico, aunque el énfasis parece ponerse más bien en la comprensión de la complejidad de los problemas del campo jurídico que en una intervención puntual o resolución específica. En este sentido es válido retomar los aportes de Becher cuando afirma que "ni la dureza ni la blandura, ni la pureza ni la aplicación deberían considerarse absolutas, sino puntos finales de un continuo" (1989, p. 199). De esta manera, y sin resignar a su compromiso de intervención con la práctica profesional, en este grupo de asignaturas parece predominar el componente teórico del Derecho, en tanto el aporte que realizan se centra sobre todo en el conocimiento y abordaje de la complejidad de este.

5.3. Ejercicio profesional y enseñanza

El tercer tema a abordar refiere al ejercicio profesional y/o académico de los docentes entrevistados, ya que como ha sido planteado, una de las hipótesis afirma que las maneras de entender la enseñanza y el aprendizaje guardan vinculación como este aspecto. Este desarrollo permitirá entender qué recuperan de dicho ejercicio para pensar la enseñanza y el aprendizaje.

El relevamiento permitió conocer que 11 docentes trabajan en otros ámbitos además de ser docentes universitarios: 2 se desempeñan como jueces, 2 trabajan en defensorías, 2 lo hacen en juzgados y 5 se desempeñan en la profesión de manera independiente. Por su parte, 8 se dedican con exclusividad a la vida académica, 1 de ellos como becario de Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y en los restantes casos desempeñando tareas de docencia, investigación y en algunos casos también de gestión. Dentro de este último grupo se encuentran los 2 docentes cuya pertenencia institucional es compartida con la UNR. Con relación al ejercicio de la docencia 3 de ellos, trabajan o han trabajado además en Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica y en escuelas secundarias. Es importante señalar, que mientras en el grupo de las MFDE, 9 docentes de 12 se dedican al ejercicio profesional y 3 a actividades académicas en forma exclusiva, en las

MFGI la proporción se invierte dado que 5 docentes de 7 se dedican por completo a la docencia y a la investigación, y 2 a la profesión de manera independiente.

Al momento de reflexionar en torno a qué cuestiones recuperan de su ejercicio profesional para pensar en primer lugar la enseñanza y luego la evaluación, los docentes de ambos grupos de materias expresan que este les permite anclar la enseñanza en cuestiones prácticas o concretas. Entre las expresiones más sobresalientes se destacan las siguientes: "recupero los problemas de la realidad", "me permite compartir la experiencia y la selección de temas o estrategias para poder comprender el proceso, el conflicto y cómo poder resolverlo", "acercar al alumno a la realidad", "ver situaciones que van a tener que resolver", "[que los estudiantes vean] que lo que estudian tiene un reflejo en la realidad", "considerar la información que la realidad ofrece", "advertirles los errores que se cometen más frecuentemente", "sirve para jerarquizar cuáles son los contenidos teniendo en cuenta cuál es la relevancia, en función de esa realidad profesional", "considerar qué espera el mercado laboral" de un abogado de esa rama del derecho, "una mirada más real y relacionada con lo que se van a encontrar en la práctica", entre otras expresiones similares.

Quienes se dedican de manera exclusiva a la docencia y a la investigación, recuperan de su labor el cuestionamiento y la problematización de la realidad y de los diferentes aspectos que hacen a la amplia gama de asuntos que aborda la profesión abogadil, como así también la incorporación de prácticas vinculadas a la indagación y la pesquisa. Asimismo, enfatizan la importancia de formar a los estudiantes en el rol de abogado investigador entendiendo la relevancia que tiene el desarrollo de las Ciencias Jurídicas, aspecto que guarda relación con lo propuesto en el plan de estudios en términos de perfiles e incumbencias profesionales que se busca promover.

También acá se observa que las características del Derecho como disciplina blanda aplicada (Becher, 1989, 1993) impregna la enseñanza de las materias abordadas en esta investigación, dado que en todos los casos se considera la importancia de articular el saber qué y el saber cómo, aunque de distinta manera en ambos grupos de materias y con distinta intensidad sobre uno u otro aspecto.

Se destaca además otra particularidad que presenta el conocimiento blando aplicado que es su carácter abierto a la influencia de factores externos. Becher expresa que "La característica predominante del conocimiento blando aplicado es la susceptibilidad de su

agenda de investigación al dictado de los intereses no académicos" (1989, p. 195). Si bien este autor no avanza sobre cómo este tipo de influencias externas inciden en la enseñanza universitaria, es posible suponer que, dada sus características, el Derecho como disciplina constituye un ámbito propenso para que factores externos al académico y vinculadas a la realidad social y profesional se filtren no sólo como temas a investigar, sino también como temas a enseñar.

Antes de finalizar este apartado, resulta relevante mencionar dos últimas cuestiones que atraviesan las prácticas de los docentes de los dos grupos de asignaturas. La primera tiene que ver con las dificultades que supone la enseñanza y el aprendizaje en el primer año de la carrera. Tanto en el caso de la materia Instituciones de Derecho Privado como en Introducción al Derecho, los docentes manifiestan encontrarse con las dificultades propias que presentan los estudiantes noveles que deben adaptarse a la vida universitaria, desarrollar nuevas prácticas de estudio e iniciar su inmersión en una disciplina absolutamente novedosa y compleja. Esto supone un desafío para los equipos docentes, cuyas maneras de abordar esta complejidad no siempre les resultan satisfactorias. En el caso específico de Instituciones de Derecho Privado se agrega que al abordar la parte general del Derecho Civil y Comercial, los temas que se abordan en dicha asignatura, resultan ser abstractos y difíciles de comprender para estudiantes de primer año. Si bien como fue explicado, en el caso de las MFDE entre las cuáles se encuentra esta asignatura, las propuestas que se desarrollan en las clases apuntan a considerar problemáticas de la práctica profesional, dada la particularidad de dicha asignatura y por su ubicación en el primer año, se observa por momentos cierta dificultad para proponer actividades que impliquen un abordaje de casos desde la resolución.

La segunda cuestión a plantear que también se presenta en ambos grupos de materias, es que los docentes no siempre consiguen llevar adelante prácticas de enseñanza alternativas a la clase expositiva. La falta de lectura, de estudio y de proactividad por parte de algunos grupos de estudiantes, conduce a que en oportunidades los profesores opten por clases de tipo más bien explicativas siendo la manera más adecuada que encuentran para desarrollar sus propuestas de enseñanza.

6. Conclusiones parciales

Este capítulo se centró en las concepciones de los docentes respecto del Derecho, la enseñanza y el aprendizaje asumiendo que constituyen aspectos que guardan relación entre sí y que forman parte del entramado que explica y sostiene las prácticas de evaluación en las asignaturas abordadas.

Respecto a la concepción de Derecho puede verse la influencia que ha tenido y tiene el trialismo como perspectiva iusfilosófica, dado que resulta posible reconocer su presencia en cuatro de los programas y también en los discursos de los docentes entrevistados. Se observa, no obstante, que las disputas propias del campo del Derecho tienen su correlato en las posiciones que expresan los docentes, ya que pese al valor que otorgan a esta mirada, se observan diferentes puntos de vista en algunas materias. Tal es el caso de las asignaturas Derecho Procesal I y Derecho Penal II que por el tipo de temas que involucran, las normas constituyen el elemento fundamental al cual prestar atención, ubicando en ciertos casos en un lugar de subordinación otros aspectos como las dimensiones social y dikelógica/axiológica, que resultan indisociables y de igual nivel de importancia en la perspectiva trialista.

En el caso de las MFGI, la perspectiva iusfilosófica constituye no sólo objeto de enseñanza, sino que es también en algún caso el marco organizador de la propuesta, como ocurre con la asignatura Filosofía del Derecho cuyo programa se encuentra organizado sobre las tres dimensiones que propone el trialismo. Sin embargo, dicha concepción no resulta ser la única que se aborda, sino que se incluyen otras corrientes teóricas y filosóficas que permiten ampliar y enriquecer la mirada sobre el Derecho.

El común denominador que expresa la mayoría de los docentes, es el aporte que la perspectiva trialista realiza, al incluir una mirada que, aunque más compleja, contribuye a superar y a ampliar las perspectivas en las que muchos de ellos fueron formados. Esto muestra que tanto los aportes que dicha teoría realiza, como la diversidad de posiciones iusfilosóficas que los docentes incluyen como objeto de enseñanza en las MFGI y/o que asumen como posición personal en las MFDE, enriquecen los marcos teóricos y filosóficos que sustentan la formación abogados en esta facultad.

Por otra parte, al analizar las concepciones en torno a la enseñanza, resulta posible reconocer cierta continuidad entre estas y lo desarrollado en el párrafo anterior. En efecto, es posible identificar que, en la manera de concebir la enseñanza, se asume la necesidad de

transmitir no sólo lo que dicen las normas sino también, desarrollar valores, habilidades y destrezas de distinto tipo, en diálogo con lo que ocurre en la realidad profesional y con los múltiples desafíos y problemáticas que involucra la práctica laboral de los abogados en la variedad de ámbitos que pueden desarrollarse.

En el caso de las MFDE, la enseñanza se orienta al desarrollo de habilidades o destrezas como así también a la inserción en las particularidades del campo disciplinar del Derecho (Fenstermacher y Soltis, 2007; Becher, 1989, 1993). Son recurrentes las expresiones que refieren a la enseñanza de herramientas que permita a los estudiantes interpretar las normas, comprender los conceptos y principios fundantes de la rama del derecho que corresponda, pensar estrategias que le permitan abordar y resolver conflictos entre personas, identificar un problema e intervenir, desarrollar habilidades vinculadas a la argumentación, entre otras. Como puede verse esta manera de entender la enseñanza se acerca a un modelo de formación jurídica (Cardinaux y Clérico, 2005), que tiene en cuenta las posibilidades de resolver y abordar problemas propios de la práctica profesional. Esto se evidencia también en la importancia que se le otorga en la enseñanza al empleo de metodologías activas que se mencionan en los programas como por ejemplo método de casos, resolución de problemas, juego de roles, entre otros.

Por su parte en las MFGI, la enseñanza se orienta y tiene por propósitos la reflexión, la interpelación, el análisis, el pensamiento crítico y la investigación (Festermacher y Soltis 2007) como así también el desarrollo de valores y rasgos de personalidad (Jackson, 2002) que se consideran deseables en un abogado, aspectos que permiten incluir en la enseñanza una mirada amplia y comprensiva de la complejidad de la labor que llevan adelante los profesionales del Derecho.

En sintonía con lo anterior al momento de referirse a las prácticas de enseñanza los docentes plantean que procuran que el anclaje práctico atraviese los encuentros o se realice en algunas clases en particular, como es el caso de las denominadas clases prácticas. En este sentido, en las MFDE se propone algún tipo de transferencia de lo teórico a lo práctico, ya sea poniendo a los estudiantes en situación de asumir una determinada posición o rol o debiendo recurrir a la teoría para resolver algún tipo de problemática, analizar un fallo o realizar un escrito, entre otras alternativas. Si bien predomina una lógica de tipo aplicacionista (primero el contenido teórico y luego su aplicación práctica a excepción de Derecho Penal II y en menor

medida en Derecho de Familias y Sucesiones) es relevante reconocer que las maneras de articular teoría y práctica habilitan posibilidades de una participación activa por parte de los estudiantes. En el caso de las MFGI también se procura un anclaje práctico, aunque el énfasis parece ponerse más bien en la comprensión de la complejidad de los problemas del campo jurídico, que en una intervención o resolución profesional concreta. En este sentido, las posibilidades de desarrollar un "saber hacer" cercano a la práctica profesional por parte de los estudiantes parecen más evidentes en las MFDE predominantemente aplicadas (Becher 1989, 1993) que en las MFGI orientadas a lo teórico.

A su vez, como fue explicado en el apartado anterior, en las materias de los primeros años, la vinculación con la práctica profesional resulta más compleja, dado que esta se encuentra lejana y el desarrollo de habilidades se halla en un estado incipiente. De la misma manera, en los grupos de estudiantes más activos y participativos resulta más factible que en aquellos cuyo compromiso con el estudio y proactividad es más restringido lo que conduce a que los docentes se vuelquen a clases expositivas.

Por último, y como fue planteado al inicio de este apartado, se han identificado en los programas de las siete materias, objetivos orientados a aprendizajes de conocimientos teóricos, conceptuales y normativos, objetivos vinculados al desarrollo de destrezas y habilidades de orden práctico, y objetivos que consideran aspectos actitudinales, valorativos y éticos. De acuerdo al análisis realizado resulta posible identificar que, respecto a los dos primeros grupos de objetivos, las propuestas de enseñanza se orientan al desarrollo de estos, en concordancia con lo planteado en el plan de estudios y con las características del Derecho como campo disciplinar. Surge el interrogante sobre la manera en que se enseñan aquellos vinculados a lo actitudinal y que involucran el desarrollo de pautas éticas. No resulta evidente, de acuerdo a lo expresado por los docentes, de qué manera se fomenta el desarrollo de este tipo de aprendizajes que indiscutiblemente forman parte del perfil al que se aspira para los futuros graduados, pero cuya enseñanza no aparece explicitada en los decires de los docentes.

El siguiente capítulo, avanzará en la comprensión acerca de cómo las concepciones abordadas hasta aquí subyacen a las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados.

Capítulo IV. Las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados

1. Presentación

Dado que el tema que se aborda en esta investigación lo constituyen las prácticas de evaluación de los aprendizajes, el presente capítulo se centra en su caracterización y comprensión. En el recorrido analítico se han tenido en cuenta los programas de las distintas materias, el REP, los discursos de los docentes, lo registrado en los diferentes exámenes finales y lo observado tanto en las consignas de los exámenes parciales como en las devoluciones que ofrecen los docentes. Se busca de esta manera profundizar el análisis de estas prácticas y conocer las maneras en que estas se materializan.

Para una mejor organización se dividió este capítulo en dos apartados. El primero se centra en las concepciones de evaluación que sostienen los docentes entrevistados. Este abordaje resulta fundamental dado que toda práctica de evaluación guarda vinculación no sólo con la manera de concebir la enseñanza y el aprendizaje, aspectos que se desarrollaron en el capítulo anterior, sino también con la forma en que se piensa a la propia evaluación. Al finalizar ese desarrollo se presentan conclusiones parciales.

El segundo apartado analiza por separado y en diferentes sub apartados, la modalidad que adoptan los exámenes parciales y finales, señalando diferencias y similitudes que se identificaron en ambos grupos de materias, para focalizar luego en los criterios de evaluación y en las devoluciones o retroalimentaciones que los docentes realizan a los estudiantes en ambas instancias examinadoras. Sobre el final se presentan también conclusiones parciales.

2. Las concepciones de evaluación

Este apartado se focaliza en la concepción de evaluación de la que son portadores los docentes entrevistados. Como se verá, si bien en oportunidades expresan adherir a una evaluación procesual, la idea que termina por imponerse es aquella que la vincula con comprobación y en especial con examinación.

En el análisis de los programas se observan referencias vinculadas a una idea de evaluación procesual y continua. Tal es el caso de Derecho de Familia y Sucesiones donde se expresa que esta es entendida como proceso permanente que se desarrolla a lo largo de la

cursada a partir de evaluaciones diagnósticas y orientada a la detección de conocimientos previos de los estudiantes, Teoría General del Derecho a partir de la resolución de los trabajos prácticos, y Derecho Procesal I por medio de actividades de autoevaluación y coevaluación.

En los restantes programas, el concepto de evaluación continua o procesual se enuncia sin ofrecer mayores explicaciones o detalles, y equiparándolo con acreditación a través de las distintas instancias examinadoras y a asignación de calificaciones numéricas. La explicación y justificación sobre qué se entiende por evaluación, qué evaluar o por qué realizarla de cierta manera, resulta acotada en comparación con el desarrollo de los requisitos que se requieren para la aprobación del curso y de la materia.[39] Por otra parte, mientras que lo referido a objetivos, propósitos y sobre todo a contenidos y bibliografía ocupan un lugar preponderante en cuanto a extensión, lo correspondiente a evaluación presenta un mínimo desarrollo en los programas analizados.

Otro aspecto a señalar, es que no siempre lo expresado en los programas se corresponde con lo que efectivamente se hace. Tal es el caso de lo planteado en Derecho Procesal I, cuyo programa manifiesta la realización de evaluaciones periódicas a partir del tema de la clase anterior, práctica que, se pudo confirmar, no se lleva adelante. Otro ejemplo lo constituye Filosofía del Derecho, cuyo programa enuncia la elaboración y defensa de un proyecto iusfilosófico personal, confeccionado durante el cursado de la materia, que tampoco se realiza. En dicha asignatura, se da la particularidad que no se hace referencia a la realización de exámenes parciales, práctica que si se lleva adelante pero que no aparece mencionado en el programa.

En las entrevistas, los docentes pudieron dar cuenta de sus concepciones sobre la evaluación y reflexionar en profundidad sobre ellas. Aunque por momentos dicen entenderla como "parte del proceso de aprendizaje", o como una instancia que "engloba todo el proceso (…) una etapa más del proceso de enseñanza y aprendizaje", al explayarse sobre el tema son recurrentes las expresiones que la vinculan a "comprobar el grado de conocimiento que tiene

[39] La expresión aprobación del curso se emplea para referirse a la aprobación de las cursadas a través del cumplimiento de los requisitos planteados en cada materia, que en general incluyen obtener calificación igual o superior a cuatro en los exámenes parciales (uno o dos según la materia); la entrega de una serie de trabajos prácticos en algunos casos y el cumplimiento del 75% de asistencia a las clases. La aprobación de las materias se realiza por medio de la realización de exámenes finales que pueden ser escritos, orales o una combinación de ambos, y que se llevan adelante en fechas puntuales definidas en el calendario académico de la facultad. (REP, Resolución C.A. N°096/2016). En ninguna de las materias abordadas en este estudio se propone un régimen de promoción o aprobación de la materia sin examen final.

el alumno para seguir avanzando", "verificar que están comprendiendo y que los contenidos se están apropiando", "constatar que han podido desarrollar un pensamiento comprensivo/crítico y que pueden hacer un empleo o utilización del mismo", "identificar cambios en los estudiantes", "verificar que el alumno maneja, que cumplió los objetivos que te propusiste, que propusiste en el programa", "constatar las habilidades que el estudiante ha adquirido", "saber lo conceptual y la posibilidad de emplear estos en el análisis de situaciones concretas", "comprobar los contenidos, si estudió, si entendió, si puede hacer un análisis propio, si pudo reflexionar o solo repetir", "ver si las habilidades están adquiridas" como así también constatar los conocimientos mínimos que se lograron apropiar y que permitan "seguir adelante con otra materia o bien ejercer la profesión en el futuro".

En el mismo sentido se identifican expresiones que dan cuenta de que la evaluación es equiparada a examen y entendida por tanto como un requerimiento institucional. Uno de los docentes lo planteaba de la siguiente manera:

> Las evaluaciones no son una elección nuestra, o sea no pasa por nosotros la elección de la evaluación, evaluar o dejar de evaluar (…) la verdad no me pregunto si tiene sentido o no evaluar, porque hoy por hoy es una exigencia institucional y hay que hacerlo (Docente responsable, entrevista personal, 17 de octubre 2018).

Al restringir evaluación a examinación, se omiten las preguntas sobre su sentido: qué, cómo, por qué y para qué se evalúa entre otros interrogantes. Estas cuestiones no son vistas como una preocupación o como una oportunidad para revisar, mejorar, analizar el proceso de enseñanza y de aprendizaje, sino como una obligación a la que tanto estudiantes como docentes deben dar respuesta.

En aquellos casos en que los docentes aspiran a realizar una evaluación formativa y procesual es posible reconocer que su concreción resulta acotada. Tal es el caso de la materia Derecho Procesal I, en la cual se llevan adelante instancias de autoevaluación que los docentes denominan "de entrenamiento", las cuáles se realizan 15 días antes del examen parcial y se devuelven luego a los estudiantes para que realicen la propia evaluación de su desempeño. Posteriormente, son revisados por un compañero que hace las observaciones que crea necesarias a modo de coevaluación. Los docentes analizan no sólo las respuestas proporcionadas por el estudiante en la "autoevaluación de entrenamiento", sino también la pertinencia de las observaciones realizadas por el par. Si bien estas instancias no son obligatorias, se incentiva a los estudiantes a participar en ellas, aunque son pocos los que optan

por hacerlo. Al explicar el sentido que los docentes otorgan a estas evaluaciones, manifiestan que en definitiva tienen por propósito “obligar a los estudiantes a sentarse a estudiar”, práctica que suponen que favorece la mejora en “el rendimiento de los exámenes”. Esto muestra de qué manera aún en aquellas circunstancias en las cuáles se proponen alternativas que den lugar a una evaluación formativa, o bien no son valoradas por parte de los estudiantes, dado que son pocos los que eligen hacerlas, o bien al indagar sobre su propósito, la finalidad utilitarista (mejorar los resultados) termina por desplazar su sentido pedagógico.

En la mayoría de las asignaturas, los docentes llevan adelante durante las clases un seguimiento de los estudiantes que les permite elaborar una “evaluación de concepto” sobre el desempeño de estos como “participativo”, “responsable”, “cumplidor”, entre otros. Estos aspectos, cuando son tenidos en cuenta siempre se hacen en beneficio de los estudiantes y cuando los docentes tienen dudas respecto de “si aprobarlos o no”. En esas oportunidades, si la evaluación de concepto es positiva, en general influye favoreciendo al estudiante, aunque es válido mencionar que esto queda a discreción del docente. De acuerdo a lo relevado los resultados arrojados en los exámenes parciales resultan ser lo más importante al decidir por ejemplo si un estudiante ha de aprobar o no un curso, lo cual pone en evidencia las dificultades de integrar estas evaluaciones informales a la calificación.

Otro aspecto a señalar, es que los docentes no esperan que los estudiantes repitan y memoricen contenidos, aunque sí valoran positivamente el empleo adecuado del vocabulario técnico por considerar la importancia de su uso correcto y preciso. Esto muestra una diferencia respecto de aquello que han experimentado durante sus recorridos formativos como estudiantes, si se tiene en cuenta que la mayoría manifestó haber sido protagonista de prácticas evaluativas más bien memorísticas. Se distancia también de lo que muestran las investigaciones relevadas en el marco de este trabajo (Moreno Olivos, 2009; Almarza Iglesia, 2010; González y Cardinaux, 2010; Bianco y Carrera, 2010; Pitlevnik, 2012; Cristeche 2014, Abdala, 2016; Droppelman, Figueroa, Toledo Zuñiga y Quintano Méndez, 2018) que destacan que en la formación de abogados, resulta habitual en los exámenes, el predominio de consignas que apuntan más bien a la reproducción o memorización de conocimiento que a la evaluación de un razonamiento comprensivo.

Por otra parte, se señala lo dificultoso que resulta evaluar a los estudiantes de primer año, quienes suelen ponerse nerviosos, muestran inconvenientes al expresarse de manera

escrita o verbal y llegan a experimentar un alto nivel de frustración frente a la desaprobación en un examen. Tal es el caso de las materias Instituciones de Derecho Privado e Introducción al Derecho, ambas de primero. Uno de los docentes manifestaba lo siguiente, en particular con respecto a la escritura:

> En primer año es muy difícil corregir parciales (…) Es sumamente difícil por los problemas de expresión que tienen los chicos. Cuando tomábamos escritos [preguntas de desarrollo] siempre te quedaba la duda de si el alumno no sabía, o no lo podía expresar porque uno veía (…) la respuesta con frases muy mal construidas (Docente responsable, entrevista personal, 17 de octubre 2018).

Asimismo, diferentes restricciones temporales que se presentan (duración de la cursada, períodos disponibles para realizar exámenes parciales, recuperatorios y finales, tiempo que ocupa ofrecer devoluciones al estudiantado, entre otras) sumado a una importante cantidad de estudiantes en algunos cursos, constituyen dificultades con las cuales se encuentran los docentes al momento de llevar adelante una evaluación formativa y ligada a la mejora de los aprendizajes, en los tiempos que delimita el calendario académico.

En otros casos resulta posible identificar un quiebre entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de evaluación. Una de las profesoras explica que buena parte de las discusiones y reflexiones que se dan en clase no tienen continuidad con lo que ocurre en los exámenes, dado que, por lo general, los estudiantes focalizan en los contenidos "contingentes" que encuentran en los libros y lo reproducen. Esto da cuenta de lo acotado que pueden resultar los exámenes como oportunidad para evaluar el pensamiento crítico, el análisis, la problematización y la asunción de una determinada posición (Bain, 2012), considerando que los estudiantes suelen muchas veces limitarse a reproducir lo que encuentran en los textos, aunque las consignas soliciten otro tipo de respuesta.

Por otra parte, los docentes manifiestan que la evaluación les resulta una actividad difícil. La singularidad que supone cada instancia evaluadora ("cada examen es distinto") genera situaciones que el profesorado vive de forma compleja. En oportunidades esto se da cuando deben evaluar a estudiantes que no encuadran en lo que habitualmente se denomina "estudiante esperado"; esto es, jóvenes que se dedican por completo a la carrera, que no tienen responsabilidades familiares y que tampoco trabajan. Uno de los docentes lo expresaba de esta manera: "Por ahí toca alumnos que son gente grande, viste, de cincuenta, sesenta años. O me toca gente privada de su libertad viste…Y yo los tengo que evaluar de otra manera" (Docente

responsable, entrevista personal, 18 de diciembre de 2018). Estas situaciones que se presentan con frecuencia, intervienen interpelando a los docentes que suelen preguntarse si aprobando o desaprobando a determinados estudiantes estarán haciendo lo correcto. Sin embargo, la incertidumbre y la singularidad que atraviesa cada instancia examinadora no se presenta únicamente en estos casos, dado que en reiteradas oportunidades los docentes manifiestan lo compleja y dificultosa que esta tarea les representa.

Por último, la evaluación realizada en general, como fue dicho, a través de exámenes, representa para los docentes una tarea que despierta sentimientos de frustración cuando los resultados obtenidos allí no se corresponden con lo esperado; motivo por el cual en oportunidades estos han sido modificados. Tal es el caso de la materia Instituciones de Derecho Privado, en la que, a partir de la importante cantidad de desaprobados en los exámenes parciales del curso, condujo a que los docentes decidieran pasar de un tipo de instrumento con preguntas de desarrollo a otro con consignas de opciones múltiples, entendiendo que esta manera resultaría más sencilla para el estudiantado.

2.1. Conclusiones parciales

A partir de lo desarrollado hasta aquí resulta relevante señalar las siguientes cuestiones. Si bien en los programas tres de las siete materias abordadas se hace referencia a la idea de evaluación de proceso y se explica qué se entiende por esta, sobresale, en las expresiones de los docentes, una concepción de evaluación que la vincula con acreditación, verificación, constatación, examinación y con el logro de objetivos propuestos en los programas. Como fue desarrollado, el solapamiento entre estos términos resulta habitual (Álvarez Méndez, 2000, 2001; Araujo, 2006, 2014, 2016; Díaz Barriga, 1985). El uso indistinto que se hace de ellos deja al descubierto las múltiples acepciones del término evaluación, ocultando el sentido y las finalidades que subyacen en dichas expresiones y dando lugar a prácticas que distan de ser formativas y continuas.

En segundo término, si bien en varios momentos se hace alusión a la necesidad de reconocer en las instancias de evaluación, el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión, la reflexión o el empleo práctico de ciertos saberes (aspectos que se encuentran en línea con lo explicado en el capítulo anterior respecto de la manera que se concibe el aprendizaje), al entender la evaluación como constatación y/ o corroboración se parte del

supuesto de que las habilidades cognitivas mencionadas anteriormente poseen atributos verificables o medibles. Al equiparar evaluación con medición se considera posible medir el aprendizaje, por lo general, al finalizar el proceso de enseñanza, para concebirlo únicamente como cambios de conducta más o menos permanentes en el estudiante. La evaluación entendida como resultados de aprendizaje, y expresada en números, entraña una concepción restringida de esta, máxime si con la información obtenida, no se está a tiempo de orientar o redireccionar el proceso de aprendizaje (Díaz Barriga,1985).

Tercero, si bien los docentes manifiestan que al evaluar no esperan la memorización de contenidos, el conocimiento y empleo de aspectos técnicos precisos (por ejemplo: plazos para realizar determinadas presentaciones en un proceso judicial) como así también la utilización de vocabulario específico difícilmente sustituible[40] pone en evidencia lo complejo que resulta dejar de lado la evaluación de ciertos aprendizajes cercanos a lo memorístico (Bain, 2012).

Un cuarto aspecto a señalar es que varios de los entrevistados dan cuenta del tiempo acotado que disponen y que los exámenes ofrecen como oportunidad para evaluar aprendizajes profundos (Bain, 2012). Dicha dificultad se incrementa aún más en las materias de primer año (aunque no de manera exclusiva) ya que constituyen los grupos de estudiantes más numerosos.

En quinto término, aunque en oportunidades se procure introducir instancias de evaluación alternativas y con un sentido pedagógico (como es el caso de las autoevaluaciones y coevaluaciones en Derecho Procesal I) estas terminan por distanciarse de su sentido formativo, traduciéndose como prácticas que se imponen y que tienen por objetivo, en palabras de los docentes, “obliga[r] a los estudiantes a estudiar”.

En sexto lugar, se identifica la relevancia que tienen los resultados de los exámenes en las decisiones de los docentes. En este sentido cuando las estadísticas arrojan una cantidad de desaprobados que se entiende, superan lo esperable, suele ser motivo de preocupación y motor de cambio del tipo de instrumento que se emplea.

Séptimo, los docentes expresan que la tarea de evaluar produce en ellos distinto tipo de sensaciones y sentimientos; por momentos frustración cuando lo que acontece en las

[40] Constituye por ejemplo un error confundir las expresiones “acto jurídico” con “relación jurídica”, o “actuar de oficio” con “hacer un oficio”. Otro ejemplo lo constituyen los plazos temporales para la presentación de determinados recursos. En uno de los exámenes, frente a la imprecisión en la respuesta de una estudiante, uno de los profesores le señaló que no es lo mismo decir que el plazo “es a los tres días, que dentro de los 3 días”.

instancias de examen parcial o final no se corresponde con las expectativas, o como desmotivación cuando la cantidad de reprobados los desanima. Asimismo, los procesos de evaluación y acreditación dan lugar a reflexiones por parte de los docentes que suelen preguntarse "si estará bien o no", "si será justo o injusto" la forma en que se está ponderando el desempeño de un estudiante si se tiene en cuenta su trayectoria de vida y/o académica.

Por último, la imprecisión de la noción "evaluación de concepto", presente en las expresiones de varios de los entrevistados, la falta de claridad sobre el alcance que tiene esta suerte de evaluación intuitiva e informal, y el hecho de que sólo se tenga en cuenta cuando opera en beneficio de los estudiantes, permite suponer que la discrecionalidad docente encuentra allí, un lugar propicio de manifestación.

Estas cuestiones tienen importancia sobre todo cuando se toma dimensión de que las prácticas de evaluación se encuentran revestidas de complejidad, que constituyen una tarea que los docentes identifican "[como] sumamente difícil" y que evidencian contrariedades cuando se intentan traducir en prácticas afines a los principios que sostienen una evaluación formativa, como son su carácter continuo, procesual, dinámico y puesto al servicio de la enseñanza y del aprendizaje (Álvarez Méndez, 2000, 2001, Celman,1998). Pese a su importancia los docentes rara vez reflexionan en profundidad sobre el sentido de dichas prácticas (qué, por qué, para qué y cómo evaluar) siendo las propias entrevistas llevadas adelante en el marco de esta investigación, un espacio propicio para pensar en ellas.

3. Los exámenes en la Facultad de Derecho de la UNICEN

El apartado anterior se centró en la profundización y comprensión de las concepciones de evaluación que sostienen los docentes entrevistados y que subyacen en sus prácticas evaluativas. El desarrollo que sigue busca adentrarse en el conocimiento de las maneras en que estas se despliegan y materializan. La exposición se divide en tres partes: en la primera se describen los exámenes parciales, la segunda se centra en los exámenes finales y la tercera aborda el análisis de los criterios de evaluación, y de las devoluciones que los docentes realizan al estudiantado en ambas instancias. Sobre el final se presentan las conclusiones correspondientes a este apartado.

Antes de avanzar con lo anunciado y dada la relevancia que las normativas institucionales tienen sobre la evaluación, se incluye aquí un análisis del Reglamento de

Enseñanza y Promoción (REP; Resolución C.A. N° 096/2016) teniendo en cuenta que lo reglamentario constituye un encuadre que delimita y condiciona en diferentes sentidos las decisiones de los docentes.

Si bien el mencionado reglamento establece lineamientos sobre los cursos, los exámenes parciales y finales, como así también deberes y responsabilidades de estudiantes y docentes, a los fines de este trabajo se destacan en él, dos apartados que llevan por título "De los exámenes finales", y "De los exámenes parciales". Respecto a los exámenes finales, el reglamento expresa que han de constituir una prueba de evaluación cuyo objetivo es apreciar la madurez del alumno en cuestiones fundamentales de la asignatura y en la solución de problemas. Expresa también que las asignaturas y seminarios se pueden rendir en condición de alumno libre, a excepción de algunos espacios puntuales indicados expresamente. En el caso de los exámenes parciales, se establece que, la forma de evaluación se propondrá en el programa presentado por el profesor a cargo de cada asignatura. Sin embargo, como puede verse en el título que encabeza el apartado "De los exámenes parciales", la evaluación es asimilada a examinación, condicionando así las decisiones de los docentes sobre el tipo de instrumento que utilizarán para la evaluación de los estudiantes en las cursadas de las materias, y limitando las posibilidades de innovación. Por otra parte, el reglamento expresa también que, en la clase posterior a la publicación de los resultados del examen [parcial], el profesor deberá explicar los objetivos pretendidos por la evaluación como instancia de devolución y mostrar al estudiantado los exámenes corregidos. Se volverá sobre estos aspectos a lo largo del siguiente desarrollo.

3.1. Los exámenes[41] parciales escritos como práctica dominante para la aprobación de los cursos

Como fue explicado, si bien existen distintos tipos de instrumentos de evaluación (Álvarez Méndez 2000, 2001; Celman 1998; Moreno Olivos, 2016; Steiman 2008) el recorrido realizado por los programas de las diferentes asignaturas da cuenta de que el formato predominante es el examen parcial, escrito, individual y presencial, pudiendo ser uno o dos,

[41] Por examen se entiende a aquellas pruebas de evaluación que incluyen un cierto número de consignas a resolver y que pueden administrarse de forma escrita u oral en un tiempo acotado (Álvarez Méndez, 2000, 2001).

con su correspondiente examen recuperatorio[42] como instancias acreditativas y como requisito para acceder al examen final en cada materia. En los programas también se hace referencia a la entrega de determinada cantidad de trabajos prácticos como parte de la aprobación del curso. Sin embargo, no siempre la aprobación de estos se considera una exigencia.

Dado que se reconocen diferencias en los formatos que adoptan los exámenes parciales en los dos grupos de asignaturas, se presenta en primera instancia el análisis correspondiente a las MFDE y posteriormente las MFGI.

En Instituciones de Derecho Privado, los estudiantes realizan dos exámenes parciales de características similares, con sus correspondientes instancias de examen recuperatorio. Estos se encuentran organizados en dos partes: una primera que incluye de seis a siete preguntas con formato de cuestionario de opciones múltiples y una segunda parte que contempla un caso a analizar. Las consignas de opción múltiple apuntan a cuestiones conceptuales o normativas precisas con alternativas de respuesta cerrada. Por su parte, el caso presenta una situación hipotética en la que se describen una serie de hechos, incluyendo preguntas sobre el final que invitan a los estudiantes a analizar diferentes aspectos de esta, y en menor medida a asumir un rol de asesoramiento que implique dar una respuesta o solución al problema. Los docentes expresan que las consignas de opciones múltiples les permite mantener la coherencia y la objetividad al corregir dado las dificultades que muestran los estudiantes de primer año para redactar respuestas que involucren desarrollo. Se observa que este tipo de pruebas son valoradas por el equipo docente como la manera más adecuada para asegurar la imparcialidad y la neutralidad, y como forma de eliminar los sesgos que pudiera introducir la subjetividad de los docentes al momento analizar las respuestas (Álvarez Méndez, 2001; Celman, 1998).

En Derecho Procesal I, el primero de los exámenes parciales incluye consignas que remiten a la teoría general del proceso, al Código Procesal y a aspectos técnicos de la materia, del estilo "enumere cinco causales de recusación" o "cuáles son los presupuestos de la nulidad procesal", como así también otras consignas que invitan al análisis, la reflexión y a un mayor desarrollo teórico en su justificación como, por ejemplo: "¿Cuáles son las consecuencias de (…)?". El segundo parcial incluye tres casos hipotéticos que describen una serie de hechos y preguntas que involucran analizar el problema, asumir una determinada posición y argumentar

[42] Los "exámenes recuperatorios" constituyen instancias a las que acceden los estudiantes que fueron reprobados en el examen parcial o estuvieron ausentes el día de su realización.

o proponer una solución ya sea como juez o como abogado de la parte, teniendo en cuenta la norma procesal. En esta materia se destaca la incorporación de instancias de autoevaluación y de co-evaluación, explicados en el apartado anterior. De acuerdo a lo mencionado en las entrevistas, el segundo examen parcial y/o su examen recuperatorio suele ser con los materiales disponibles (a libro abierto) pudiendo solicitarse también su defensa oral.

Derecho Penal II presenta dos exámenes parciales, uno de tipo presencial y un segundo parcial domiciliario integrador que incluye su defensa oral individual. En el primer parcial se presentan tres casos hipotéticos breves, mientras que en el segundo un único caso más extenso que los anteriores. En ambos exámenes se les pide que desarrollen todas las soluciones posibles y que tengan en cuenta que, como abogados podrían representar a cualquiera de las partes involucradas (fiscal, querellante o defensor). El segundo examen es enviado a cada alumno por correo electrónico, sin repetir ningún caso. Por ejemplo, si la comisión cuenta con 40 alumnos las docentes elaboran 40 casos distintos que involucran varios tipos penales. Una vez que reciben el examen parcial, los estudiantes cuentan con un plazo estricto de 24 horas para enviarlo resuelto a las profesoras por correo electrónico. En los días inmediatamente posteriores se realiza de forma individual la defensa oral de este. Las docentes habilitan en las distintas instancias el uso del código penal como elemento de consulta permanente.

En Derecho de Familia y Sucesiones también se consideran dos exámenes parciales con sus correspondientes exámenes recuperatorios. En ellos se incluyen casos hipotéticos (un promedio de dos o tres) acompañados de preguntas que tienen por propósito que los estudiantes analicen y valoren los diferentes elementos de la situación, puedan encuadrar el caso jurídicamente y justifiquen su respuesta con argumentos. Se observa también que en algunas consignas se solicita que elaboren sus respuestas suponiendo que debieran ofrecer asesoramiento profesional a alguna de las partes involucradas.

De acuerdo a lo desarrollado hasta acá, puede identificarse una línea de continuidad entre las prácticas de enseñanza, tema abordado en el capítulo anterior, y las de evaluación. Así como al enseñar, los docentes buscan la inmersión de los estudiantes en las problemáticas del campo disciplinar (Fenstermacher y Soltis, 2007) en línea con un modelo de formación jurídico que considera la importancia de resolver situaciones de la práctica profesional (Cardinaux y Clérico, 2005), en los exámenes se apunta a indagar la adquisición de conocimientos teóricos propios de cada rama del derecho y el desarrollo de destrezas y

habilidades afines, aunque como quedó expuesto, con mayor o menor peso de estos aspectos según la materia.

Respecto a las MFGI, los exámenes parciales presentan otras características en especial en el empleo que se hace de los casos y en la importancia que se otorga a las preguntas de tipo teórico, las cuáles como quedará demostrado ocupan un mayor protagonismo.

En Introducción al Derecho, se realizan dos exámenes parciales con una serie de consignas (entre siete y nueve) que implican: elegir una opción, responder con verdadero o falso, completar con una palabra, completar una proposición o atribuir una cita textual a alguno de los autores abordados en la materia. El examen incluye otras que dan lugar a respuestas elaboradas, como, por ejemplo, partir de una teoría para formular un proyecto de ordenanza municipal o analizar el extracto de una sentencia empleando determinadas categorías teóricas. Se observa que un mismo examen puede incluir consignas distintas que permitan indagar diferentes tipos de aprendizajes.

En Filosofía del Derecho se propone un único parcial que contiene cuatro o cinco preguntas de carácter teórico, que remiten a los contenidos y a la bibliografía abordados en la cursada. Allí se solicita a los estudiantes que expliquen, reflexionen, relacionen, comparen, encuentren diferencias y desarrollen distintos temas.

Teoría General del Derecho, también plantea un único parcial que se encuentra organizado en dos partes, una primera en la que, a partir de un extracto de un fallo, se presentan una serie de preguntas que buscan que los estudiantes puedan analizarlo y, una segunda parte, que incluye tres consignas teóricas que remiten a distintos aspectos conceptuales. Algo a señalar es la inclusión por escrito de los criterios de evaluación, ausente en las demás materias. Sobre este tema se volverá más adelante cuando se analice el lugar de estos en el marco de una evaluación formativa.

En este grupo de materias, es posible reconocer que las consignas de los exámenes apuntan a indagar la adquisición de conocimientos teóricos y, en dos de las materias, el empleo de estos conocimientos para la realización de un análisis. Dadas las características que tienen las consignas solicitadas, resulta más complejo identificar continuidad entre lo que estas evalúan y aquello que lo docentes realizan en clase, en las que expresan querer estimular el pensamiento crítico, la interpelación, el cuestionamiento y el desarrollo de habilidades vinculadas a la indagación y la pesquisa. Si bien las consignas que apuntan al análisis de un

caso se orientan más bien a la evaluación de un proceso de pensamiento o razonamiento profundo, que aquellas vinculadas a la recuperación de información, datos o categorías teóricas, el tipo de respuestas que los estudiantes pueden ofrecer resulta previsible.

Una expresión que de manera recurrente aparece en los decires de los entrevistados en ambos grupos de materias, remite a la acción de corregir. En distintos momentos de las entrevistas se hace mención a "nos reunimos [el equipo docente] para corregir los exámenes"; "los exámenes los corrige [el responsable de la materia]", "cuando corregimos prestamos atención a…" entre otras frases similares. Evaluación y corrección parecen confundirse restringiendo el análisis que se hace a errores o fallas que son señalados. Esto muestra una diferencia respecto del apartado siguiente que analiza los exámenes finales orales, en los cuáles como se verá, el énfasis parece ponerse más bien en el aprendizaje y donde el error se aprovecha como oportunidad para aprender.

Como común denominador, los exámenes parciales constituyen un elemento decisivo y dominante en la aprobación de los cursos de las siete materias que formaron parte de esta investigación. Si bien en la mayoría de ellas se proponen trabajos prácticos, en algunas de carácter obligatorio y en otras de forma opcional, finalmente lo que define la aprobación (o no) de los estudiantes son los resultados obtenidos en los exámenes parciales y/o en los exámenes recuperatorios. Al momento de explicitar las razones que sostienen esto, los docentes expresan "porque consuetudinariamente siempre se evaluó así", "porque está en el REP", "porque es lo que viene pautado de arriba" [la persona responsable de la materia]. Estas expresiones dan cuenta del sentido arraigado, inamovible y determinado que los docentes otorgan a los exámenes parciales como manera privilegiada al momento de evaluar los aprendizajes de aquellos estudiantes que asisten a sus cursos.

3.2 Los exámenes finales orales como instancias de aprendizajes

Se desarrolla a continuación lo observado y registrado en los exámenes finales, dado que es en dichas instancias, donde se decide la aprobación de las materias que forman parte de este trabajo. En el análisis se consideró, además, lo detallado sobre este tema en los programas y lo expresado por los docentes en las entrevistas. Como se expondrá, es posible reconocer que los exámenes finales pueden constituirse en instancias formativas cuando las

intervenciones de los profesores buscan orientar a los estudiantes y/o ayudarlos a repensar sus respuestas.

En los programas de las siete asignaturas, se explicita que la aprobación de la materia se realiza por medio de un examen oral e individual. En Instituciones de Derecho Privado y Derecho de Familia y Sucesiones, se aclara que se evalúan tanto aspectos teóricos como prácticos, aunque de acuerdo a lo relevado esto sólo se realiza en una de esas materias. En el programa de la primera de ellas se expresa además que si el número de estudiantes es elevado[43] los exámenes finales pueden ser escritos. Por su parte en Teoría General del Derecho y en Filosofía del Derecho, se solicita un trabajo como requisito para acceder al examen final, que solo se realiza en el caso de la primera.

Si bien cada examen es único y singular ya que la forma en que los docentes intervienen preguntando, repreguntando o señalando alguna cuestión depende de cómo este se desarrolle, en las observaciones efectuadas fue posible identificar patrones recurrentes en ambos grupos de materias.

Respecto a las MFDE, en Instituciones de Derecho Privado, los exámenes finales pueden ser orales o escritos dependiendo de la cantidad de estudiantes presentes al momento de la examinación. Cuando son escritos incluyen tres consignas y cuando son orales se les ofrece a los estudiantes la posibilidad de empezar exponiendo un tema de la materia. Tanto en un caso como en el otro, las preguntas se centran en el desarrollo teórico, conceptual y normativo, no proporcionándose casos hipotéticos como las que se emplean en los exámenes parciales. Esta ausencia responde a que los docentes entienden que su inclusión representaría una dificultad y un perjuicio para los estudiantes libres que no asisten a las clases donde se hacen ese tipo de actividades. Por otra parte, argumentan que por ser una materia de primer año no resulta necesario que los estudiantes tengan que evidenciar habilidades prácticas, a diferencia de lo expresado en el programa y de la manera de evaluar en los exámenes parciales. Sin embargo, cuando un estudiante presenta alguna dificultad que genera dudas, solicitan la presentación de algún ejemplo o caso que permita dilucidar si ha sido comprendido el tema en cuestión.

[43] El programa de la asignatura no explicita a partir de qué cantidad de estudiantes se resuelve realizar el examen de manera escrita.

En Derecho Procesal I, los docentes recomiendan al estudiantado preparar un tema para iniciar el examen final, y en caso que no lo hagan se les asigna uno. De acuerdo a lo observado se registran preguntas que apuntan a indagar contenidos teóricos, normativos y técnicos propios de la rama del Derecho Procesal. En otros momentos, cuando los alumnos desarrollan de forma adecuada el asunto sobre el cual se les haya pedido explayarse, las intervenciones de los docentes buscan la problematización y reflexión sobre ciertos temas. Se identifican además preguntas que apuntan a establecer un diálogo entre aspectos normativos, teóricos y prácticos, a través de casos hipotéticas que implica para los estudiantes asumir una posición o rol y resolver en consecuencia, aplicando la norma procesal.

En Derecho Penal II la mesa de examen final se inicia con la entrega por escrito a cada estudiante de un caso de características similares a los que se consideran en el examen parcial. Se les otorga luego, 15 minutos para que lo analicen pudiendo usar el Código Penal. Posteriormente deben exponer la forma en que lo resolvieron. Al igual que en los exámenes parciales, se solicita que reconozcan cuál es el bien jurídico lesionado, qué delitos podrían imputar si fueran fiscales y qué defensa propondrían si fueran defensores. Las docentes intervienen con preguntas sobre diferentes cuestiones que guardan relación con los casos y con los delitos involucrados.

En la materia Derecho de Familia y Sucesiones previo a empezar con el examen se les consulta a los estudiantes si quieren acceder a la "instancia previa" que consiste en proporcionarles dos temas que deberán desarrollar, uno correspondiente a Derecho de Familias y otro correspondiente a Derecho de las Sucesiones. Una vez comunicado el tema, los estudiantes cuentan con unos 10 minutos para armar su presentación, pudiendo usar si lo precisan el programa de la asignatura. En el examen se identifican preguntas que solicitan el desarrollo de cuestiones normativas o teóricas, y consignas que buscan la problematización y la posibilidad de analizar casos hipotéticos complejos de la práctica profesional, que en ciertas ocasiones no se encuentran contemplados por las normas.

A excepción de Instituciones de Derecho Privado, hay continuidad en qué se evalúa, dado que, en ambas instancias se consideran conocimientos teóricos, normativos, técnicos y prácticos, otorgando mayor o menor peso a la evaluación de estos según la materia.

Con relación a las MFGI, en Introducción al Derecho, el examen inicia con la presentación del tema que los estudiantes hayan elegido para desarrollar. Una vez finalizada

la exposición y en algunos casos durante su desarrollo, los docentes realizan según cada circunstancia distintos tipos de intervenciones. Se identifican sobre todo preguntas que apuntan a indagar contenidos teóricos. La vinculación con problemáticas de la realidad o de la práctica profesional se presenta para ejemplificar una situación o para ser analizada desde determinadas categorías teóricas y no para su resolución, como sí ocurre en las materias anteriores.

En el caso de Filosofía del Derecho los estudiantes pueden iniciar el examen a partir del tema que hayan elegido desarrollar. A medida que avanzan con su exposición o una vez concluida, las preguntas se dirigen a solicitar la ampliación de cuestiones puntuales, que guarden relación con el tema expuesto o con otros abordados en la materia. Las referencias a aspectos prácticos se presentan en menor medida y por lo general se emplean para graficar alguna situación.

Por último, en Teoría General del Derecho, como se adelantó, el examen final involucra la realización de una monografía que implica la investigación o profundización de un tema, elegido por el alumno. Dicho trabajo es presentado por parte de los estudiantes con antelación, y devuelto por los docentes con comentarios e indicaciones de reescritura en caso que fuera necesario. Los alumnos acceden al examen final una vez que el trabajo ha sido aprobado procediendo en esa instancia a su defensa oral. Allí, las preguntas se centran sobre cuestiones teóricas relacionadas con el trabajo escrito y sobre diferentes temas de la materia. En las entrevistas, dos de los docentes mencionan que, cuando los trabajos presentados por los estudiantes resultan relevantes y de interés, se les sugiere que continúen con su estudio, ya sea a nivel de posgrado o como proyecto de investigación.

Se puede identificar que a excepción de Teoría General del Derecho que incorpora el desarrollo de un trabajo de tipo investigativo afín al perfil que buscan desarrollar este grupo de materias, tanto en Filosofía como en Introducción al Derecho, las forma de evaluar en los exámenes finales y lo que se propone en los exámenes parciales resultan similares, dado que en ambas instancias el mayor protagonismo lo tienen las preguntas de tipo teórico, y que los casos que se proponen en oportunidades, son presentados como casos a analizar, como fue expuesto en el apartado anterior.

Respecto a quienes se presentan como estudiantes libres, en general los docentes manifiestan evaluarlos de la misma manera que a los estudiantes regulares. Se observan

algunas diferencias que hacen a lo formal, como en las materias Introducción al Derecho y Derecho Procesal I, donde se les solicita analizar un caso que se les proporciona por escrito previo a la instancia de examen oral.

Por otra parte, es relevante señalar que, si bien acceder al examen final en condición de estudiante libre constituye una práctica aceptada y legítima, que se encuentra avalada por el REP en su artículo 22 (Resolución C.A. 096/2016), en la Facultad de Derecho de la UNICEN, esta modalidad presenta características diferentes a lo que ocurre en otras facultades de derecho (Berisso, Demarche y Furfaro, 2010; Bianco y Carrera, 2010; González, Cardinaux y Palombo, 2010; Yaltone, 2010). Quienes optan por el examen en condición de estudiante libre suelen ser - sobre todo en las materias de primer año - estudiantes que no pudieron aprobar el curso[44] o que eligen esta alternativa por cuestiones personales (trabajo y/o responsabilidades familiares). Independientemente de los motivos por los cuáles se inclinen hacia esta modalidad, el estudiantado tiene oportunidades de acceder a clases de consultas, tutorías docentes, y a presenciar clases o exámenes que les permiten no sólo conocer a los profesores sino también las maneras de evaluar que se emplean, pudiendo así orientar el estudio de manera estratégica (Bain, 2012). No obstante, en dos de las asignaturas (Derecho Penal II y Derecho de las Familias y Sucesiones) los docentes expresan que las consignas que corresponden a casos hipotéticos, suponen una dificultad para los estudiantes libres, que no siempre cuentan con las habilidades que involucra la resolución de estas.

En línea con lo anterior, en la totalidad de los exámenes observados hubo estudiantes que participaron como oyentes, sentados en general detrás del estudiante examinado. Mientras que en algunas oportunidades el número era de 2 o 3 en otros casos ascendía a 10 o más.

Otra cuestión que resulta importante mencionar es la consideración que los docentes tienen hacia los alumnos que cursan las materias y que las aprueban como estudiantes regulares. Al igual que lo que ocurre en los exámenes parciales, también en los exámenes finales, resulta habitual que, cuando los estudiantes tienen un desenvolvimiento destacado durante el desarrollo del curso, los docentes tengan en cuenta ese desempeño en beneficio de este.

[44] No aprobar el curso, implica no haber cumplimentado con los requisitos exigidos para su aprobación, que en general involucra tener calificación igual o superior a cuatro en los exámenes parciales, entregar en algunos casos los trabajos prácticos solicitados y cumplir con el 75% de asistencia. Aquellos estudiantes que no aprueban el curso pueden optar entre volver a cursar la materia o rendir en condición de estudiante libre.

La descripción realizada permite ver la modalidad que adoptan los exámenes finales en cada una de las materias estudiadas. Aunque con diferencias, existe una práctica que se repite y que muestra que las situaciones examinadoras pueden ser no sólo instancias de acreditación, sino también instancias formativas y de aprendizajes. Dicha práctica tiene que ver con el tipo de intervenciones que realizan los docentes cuando los estudiantes muestran dificultades. En todos los casos, frente a afirmaciones poco claras, confusas, desarrollos incompletos o explicaciones insuficientes, las preguntas de los profesores buscan orientar a los alumnos para que puedan ampliar o profundizar algún aspecto puntual que no haya sido bien planteado. Asimismo, ante respuestas equivocadas que den cuenta de falta de comprensión o de conocimiento de los temas evaluados, los docentes participan ofreciendo explicaciones que permiten al estudiantado entender la causa de su error y en algunas oportunidades reconducir la respuesta. Este tipo de intervenciones se presenta como un patrón en la mayoría de los exámenes finales observados, dejando en evidencia que es posible articular e integrar, en una instancia de acreditación o de certificación de saberes, la función formativa y pedagógica de la evaluación.

Si bien el ambiente que en general rodea las situaciones de exámenes es de tensión para el alumnado, los docentes procuran transmitir tranquilidad, darles tiempo a los alumnos para que piensen antes de responder, escuchar atentamente las exposiciones, y crear un clima distendido para quienes atraviesan estas instancias.

A esto se suma otro aspecto que ha sido mencionado más arriba, y que tiene que ver con los estudiantes que presencian los exámenes a modo de espectadores y oyentes. Esta práctica por demás naturalizada y presente en la mayoría de las mesas de examen final observadas, guarda vinculación con lo expuesto en dos sentidos. Primero, si se tienen en cuenta que muchos de los que solicitan presenciarlas son estudiantes que luego serán examinados en condición de estudiantes libres, la posibilidad de asistir como oyentes les permite conocer a los docentes y anticipar qué y cómo serán evaluados en el examen final. Segundo, si se tiene en cuenta que resulta habitual que en las mesas de examen hay momentos donde se explica, aclara y orienta sobre diferentes temas, los exámenes constituyen para esos estudiantes una oportunidad de aprendizaje.

3.3. Los criterios de evaluación y la realización de devoluciones como parte de la evaluación de los aprendizajes

Los temas que se desarrollan en este apartado resultan relevantes en el marco de la evaluación formativa, en la que hacer explícitos los criterios de evaluación y destinar un tiempo para proporcionar una retroalimentación a los estudiantes resulta necesario. En el caso de los criterios, es importante mencionar que son además fundamentales cuando se trata de la función acreditativa de la evaluación, por lo cual su definición y explicitación constituye una cuestión esencial.

Para el abordaje de estos aspectos, se considera en primer lugar lo expuesto en los programas de las materias estudiadas. Por otra parte se analizan los instrumentos de evaluación empleados, en especial las consignas escritas de los exámenes parciales y finales, con el objetivo de inferir e identificar qué tipos de aprendizajes se solicitan que evidencien los estudiantes. Dado que, sólo en una materia los criterios se encuentran mencionados por escrito en el propio parcial, se analiza la vinculación entre el tipo de aprendizaje que los exámenes buscan evaluar y los objetivos enunciados en los programas. Se incluye, además, lo expresado por los equipos docentes en las entrevistas sobre ambas cuestiones.

Al igual que en los dos últimos apartados, se abordan primero las MFDE y luego las MFGI, considerando primero los exámenes parciales y luego los exámenes finales.

Con relación a los programas de las asignaturas, se observa que cuatro de ellos hacen mención a los criterios de evaluación.

> En las evaluaciones se busca indagar la profundidad del conocimiento de los temas y su relación con otros. También se solicita la resolución de un trabajo práctico similar a los que realizan en clase, para evaluar la capacidad de comprensión y aplicación de los conocimientos teóricos a situaciones similares a las que encontrarían en la realidad (Programa de Instituciones de Derecho Privado).
>
> Criterios de evaluación: claridad conceptual, capacidad para relacionar, comparar, diferenciar y aplicar los contenidos conceptuales; competencias para el desarrollo de estrategias jurídicas; actitud valorativa sobre los contenidos conceptuales (Programa de Derecho de las Familias y las Sucesiones).
>
> Como criterios de evaluación se considerará la capacidad de estudio, análisis y comprensión, el grado de participación y trabajo diario (Programa Filosofía del Derecho).
>
> Claridad conceptual; Contemplar la Teoría General del Derecho desde lo común, abarcativo y particular, observándose la capacidad para relacionar y comparar los

contenidos conceptuales; Actitud valorativa sobre los contenidos conceptuales (Programa Teoría General del Derecho).

Como se observa, mientras que en algunos casos los criterios que se enuncian ofrecen orientaciones, en otros resultan amplios e imprecisos, siendo posible suponer que la posibilidad de que estos constituyan una guía para los estudiantes, es relativa.

En los programas restantes, el énfasis se ubica en los requisitos de aprobación del curso y de la materia. Se incluyen por otra parte expresiones del estilo "poseer concepto bueno o superior", o "participar en clase", como aspectos que serán evaluados, pero sobre los cuáles no se aclara ni se brinda mayores detalles. En las entrevistas los docentes explican que estos aspectos refieren al desempeño de los estudiantes durante las clases, con respecto a la presentación en tiempo y forma de los trabajos prácticos solicitados y el interés en las actividades propuestas, cuestiones que como fue mencionado en apartados anteriores, son consideradas en general, en beneficio de los estudiantes.

Como común denominador en todas las asignaturas, los docentes expresan comunicar al alumnado de forma oral y con anterioridad a los exámenes parciales, cuáles serán los criterios con los cuáles se los evaluará. En tres asignaturas, Introducción al Derecho, Instituciones de Derecho Privado y Derecho Procesal, se realizan ensayos de examen parcial que permiten al estudiantado, representarse una idea de cómo serán las preguntas que deberán responder.

Al analizar el tipo de evidencias de aprendizaje que las consignas permiten indagar se reconocen diferencias y similitudes, tanto en uno, como en otro grupo de asignaturas.

En el caso de las MFDE, se identifican consignas que apuntan a indagar el conocimiento de aspectos técnicos propios de cada rama del Derecho, contenidos teóricos y contenidos normativos referidos a los códigos y leyes correspondientes a cada una.

A modo de ejemplo se presentan consignas extraídas de los exámenes parciales:

Instituciones de Derecho Privado - Ejemplo de pregunta de opción múltiple:
El derecho a la intimidad:

a. Protege la imagen de las personas
b. Protege la vida privada de las personas
c. Protege la integridad física y psíquica de la persona

Derecho Procesal
¿Cuáles son los efectos del silencio luego de emplazada la contestación de la demanda según las previsiones del CPCC [Código Procesal Civil Comercial]?

Como se observa, este tipo de consignas solicita que los estudiantes pongan en juego estrategias de almacenamiento y recuperación de información, ya se trate de normas u otro tipo de conocimiento teórico más o menos preciso según el tipo de pregunta (Feldman y Palamidessi, 2001).

Por otra parte, como fue explicado en el apartado anterior, en todas las asignaturas los exámenes parciales incluyen consignas que proponen la resolución de un caso hipotético, que implica el empleo de conocimientos teóricos y normativos para su abordaje, solicitando asumir en ciertos casos, un determinado rol profesional. A modo de ejemplo, se presenta la siguiente, que sirve para graficar la forma en que generalmente se emplea este tipo de consignas en los exámenes parciales.

> Derecho Penal II
> Desarrolle todas las soluciones posibles que permitan los siguientes casos. Recuerde tener en cuenta que como abogado podría representar a cualquiera de las partes involucradas [fiscal, defensor o querellante].
> Caso: Juan, Pablo y Martín se encontraban en la calle San Lorenzo al 500, cuando ven que un automóvil ingresa al garaje de una casa. Se acercan al mismo y le dicen que les entregue todas sus pertenencias. Como el conductor se resiste, Pablo extrae un revolver calibre 22 y le dispara directamente a la cabeza. Ante esta situación huyen en diferentes sentidos. El conductor muere ensangrentado.

Este tipo de consignas supone para los estudiantes dar cuenta de aprendizajes profundos (Bain, 2012) y valerse del conocimiento, o bien como herramienta, empleándolo como un instrumento para el análisis del caso, o bien como práctica, es decir, cuando se pone de relieve la capacidad de interpretar, hacer y resolver situaciones que procuran un acercamiento a posibles problemáticas de la práctica profesional (Feldman y Palamidessi, 2001).

Respecto a los exámenes finales, las consignas que allí se emplean son similares a los empleados en los exámenes parciales, a excepción de Instituciones de Derecho Privado como fue explicado en el apartado anterior.

Al referirse a los criterios de evaluación, los docentes expresan en las entrevistas que al evaluar buscan indagar las posibilidades que los estudiantes tienen de realizar un razonamiento jurídico propio de la rama, que les permita dar cuenta que interpretaron y comprendieron las normas, que las pueden aplicar a determinadas situaciones concretas y que pueden reflexionar sobre ellas de manera crítica.

En el caso de las MFGI, las consignas analizadas en los exámenes parciales dejan en evidencia que mientras algunas apuntan a indagar contenidos teóricos específicos, otras solicitan un desarrollo conceptual más amplio y dan lugar al establecimiento de relaciones en torno a determinados contenidos. Para graficar lo anterior se presentan dos ejemplos:

> Introducción al Derecho
> A qué autor o escuela podría atribuir la siguiente proposición: El derecho vive en el espíritu del pueblo y se expresa a través de la costumbre
> Desarrolle la escuela de la Exégesis
>
> Teoría General del Derecho
> Desarrolle la visión del Análisis Económico del Derecho. Elija un instituto del Derecho actual y efectúe una lectura que refleje la relación entre Derecho y Economía.

En esta última asignatura, junto a las consignas, se explicitan por escrito los criterios de evaluación, lo cuáles son:

> 1. Claridad en la redacción de las respuestas (letra legible, coherencia y cohesión), 2. Desarrollo de las respuestas de manera completa, evitando explicaciones esquemáticas, 3. Integración de los textos y de los aportes teóricos de la asignatura, 4. Capacidad de argumentación y 5. Capacidad de síntesis.

En dos de las tres materias de este grupo (Introducción al Derecho y Teoría General del Derecho) se proponen el análisis de un caso hipotético o extracto de fallo, para ser abordado desde determinadas categorías teóricas que se consignan en la propia pregunta. A modo de ejemplo se presenta el siguiente extracto de un parcial.

> Introducción al Derecho
> A partir del siguiente caso, elija un reparto y analice.
> Ricardo asciende a un colectivo que lo deja en la esquina de la disquería Musimin, en la cual compra un CD de Enrique Iglesias con el objeto de regalárselo a su novia María Luisa. Aprovechando la distracción del empleado del comercio, guarda un CD en el bolsillo de su campera. Ricardo es apresado por un vigilador de la empresa de seguridad privada, quien lo traslada a un cuarto interno de un establecimiento, y procede a golpearlo, hasta que termina devolviendo el CD de la Renga y confesando su conducta. 1. Indique cuál es el reparto elegido. 2. ¿Qué clase de reparto es? 3. ¿Quiénes fueron repartidores? 4. ¿Quiénes fueron recipiendiarios? 5. ¿Qué repartió cada repartidor? 6. ¿Cuál fue la forma del reparto? 7. ¿Cuáles pueden haber sido las razones del reparto? 8. ¿Qué límites pudieron haber estado presentes en el caso? 9. ¿En qué modo constitutivo del orden de los repartos se ubica este reparto?

En estas materias, el empleo que los estudiantes realizan del conocimiento teórico es orientado al análisis o la comprensión de una determinada situación sea real o ficticia

(Feldman y Palamidessi, 2001) y no hacia la resolución como sí se solicita en buena parte de las consignas de las MFDE. Cabe mencionar – como fue dicho en el apartado anterior – que sin bien el tipo de consignas que los casos incluyen permiten indagar la comprensión, las respuestas a que dan lugar resultan previsibles.

Los exámenes finales siguen un patrón similar dado que también incluyen consignas que involucran el desarrollo de contenidos teóricos, el establecimiento de relaciones, y en oportunidades el empleo de categorías o conceptos para el análisis o la interpretación de una situación presentada, aunque el mayor énfasis se ubica en la indagación de conocimientos teóricos. Se diferencia la asignatura Teoría General del Derecho, en la cual como fue explicado, los estudiantes realizan un trabajo monográfico.

En las entrevistas, los docentes manifiestan que, al evaluar, esperan que los estudiantes puedan relacionar distintos temas, cuestionar, reflexionar, utilizar las categorías teóricas a un caso y ser creativos en la formulación de las respuestas (Bain, 2012), aunque también expresan como fue dicho en los apartados anteriores, que en oportunidades el tiempo que se dispone en los exámenes para profundizar sobre estos resulta acotado.

Si bien la enunciación de criterios que permitan comparar la información recogida, con parámetros establecidos previamente resultaría necesaria, la ausencia de su explicitación escrita como común denominador en las materias, no parece representar una dificultad para los docentes, que expresan saber con seguridad qué es lo que buscan indagar al momento de evaluar a sus estudiantes. Es posible suponer por lo tanto, que la definición de objetivos de aprendizaje, constituye en la práctica una orientación para ponderar qué saberes y prácticas han desarrollado los estudiantes, en cada una de las instancias de evaluación.

Como fue planteado en el capítulo anterior, se identificaron en los programas de las siete materias, objetivos orientados a la adquisición de conocimientos teóricos, conceptuales y normativos, objetivos vinculados al desarrollo de destrezas y habilidades de orden práctico, y objetivos que consideran aspectos actitudinales, valorativos y éticos. De acuerdo al análisis realizado en este apartado, es posible identificar tanto en los exámenes parciales como en los finales, que el énfasis se pone en la evaluación de aprendizajes vinculados a los dos primeros grupos de objetivos. Sin embargo, los correspondientes al tercer grupo resultan difíciles de ser identificados, como aspectos que se evalúen al menos por medio de los instrumentos empleados, en ambos grupos de materias.

Con relación a la concepción trialista del Derecho que se plantea en el plan de estudios, si bien, como ha sido explicado, la adscripción a esta perspectiva no es absoluta, dado que no todos los docentes comparten por completo sus postulados, es igualmente posible reconocer su presencia en las materias analizadas. Pese a que esta concepción entiende que el Derecho se encuentra constituido por tres dimensiones inseparables (normológica, sociológico y dikelógica/axiológica), de acuerdo a lo observado en los exámenes parciales y sobre todo en los exámenes finales de las MFDE, aún en aquellas que manifiestan explícitamente su adhesión a perspectiva, la dimensión normológica es la que más relevancia adquiere en esas instancias, a excepción de las circunstancias en las que se procura algún tipo de problematización de las normas en relación con su contexto de aplicación, oportunidades en las que las dimensiones normológica y sociológica se ponen en juego.

En el caso de las MFGI, la teoría trialista ocupa un lugar de relevancia como contenido a evaluar, aunque no exclusivo, ya que como fue expresado, se abordan otras teorías que también son consideradas. El protagonismo que tiene dicha teoría, resulta identificable sobre todo en los exámenes parciales, donde se reconocen en todos ellos, consignas que apuntan a indagar el conocimiento y comprensión de esta perspectiva.

Por último, respecto a las devoluciones que los docentes proporcionan a los estudiantes en los exámenes parciales, en los dos grupos de asignaturas se observa que, salvo excepciones, en general quienes mayor cantidad de comentarios reciben son aquellos estudiantes que han sido desaprobados. Se identifican también, situaciones en las que un examen aprobado con calificación seis y un examen desaprobado tienen el mismo tipo y cantidad de comentarios, siendo muy difícil conocer, a partir de la devolución, las razones de la reprobación.

Los comentarios efectuados por los docentes a modo de devolución son breves y en general suelen ser X, rayas, en menor medida preguntas que invitan a los estudiantes a repensar lo escrito, frases subrayadas o redondeadas acompañadas por aclaraciones del tipo “error de concepto”, “error de comprensión”, “confunde”, “falta análisis”, “no es claro”, “falta especificar”, “no comprende la consigna”, “no explica”, “no relaciona”, “falta desarrollo”, “incompleto”, “no”, “confunde con ...”, “falta justificación”, “no vincula con…”, y signos +/- y signos de pregunta, o comentarios en algunos casos un poco más extensos pero escasos en el conjunto de las devoluciones. En otros exámenes se observan letras B (bueno), R (regular), indicaciones que señalan artículos de los códigos y comentarios que enfatizan algo que fue

omitido. Es válido señalar además que en ciertas oportunidades las devoluciones no resultan legibles.

Cuando el examen parcial se encuentra aprobado y las distintas respuestas han sido valoradas como correctas, se identifican con marcas de verificación (✓) que indican que están bien formuladas. En los exámenes de una de las materias junto a la calificación se observan comentarios que dicen “Concepto muy bueno”.

En todas las asignaturas y en línea a lo exigido por el REP en su artículo 45, al momento de entregar a los estudiantes los exámenes calificados, se proporciona de forma oral una devolución general al conjunto de la clase explicando cómo ha sido el desempeño logrado. No obstante, los docentes expresan que suelen encontrar poco interés por parte de los estudiantes en dichas devoluciones.

En los exámenes finales, el común denominador en la mayoría de las mesas observadas es la presencia de comentarios proporcionados sobre todo en las situaciones de reprobación. En esas oportunidades, los docentes dan cuenta de los aspectos del examen que no fueron bien abordados, presentando, además, sugerencias para el estudio de la materia. En la entrevista, un docente expresa que buscan que los estudiantes reprobados conozcan y comprendan las razones. Frente a un excelente examen, al finalizar, los docentes suelen felicitar al estudiante que ha aprobado de manera sobresaliente siendo escasas las devoluciones ofrecidas a aquellos que aprueban, pero no de una manera destacada.

3.4. Conclusiones parciales

De acuerdo a lo planteado en la segunda parte de este capítulo, se identifica la naturalización del examen parcial individual, escrito y presencial como modalidad privilegiada de aprobación de los cursos y la ausencia de otros instrumentos como trabajos monográficos, coloquios, exposiciones orales, entre otras opciones (Álvarez Méndez 2000 , 2001; Celman, 1998; Moreno Olivos, 2016; Steiman 2008). Respecto a los exámenes finales la modalidad de examen oral e individual es la más frecuente.

Es relevante recordar que, si bien el REP utiliza el término examen, expresión que podría encorsetar el tipo de instrumento de evaluación empleado, también plantea en el artículo 42 al referirse puntualmente a los exámenes parciales, que la forma que adopte esa evaluación será propuesta por el profesor a cargo, margen que permitiría considerar otras opciones que

no estarían siendo tenidas en cuenta. Pese a reconocer las limitaciones, sobre todo temporales, que los exámenes conllevan para evaluar aprendizajes profundos (Bain, 2012), los docentes concluyen optando por su empleo como instrumentos privilegiados de evaluación de los estudiantes que cursan las materias, no explorando alternativas que habilitarían la indagación de otros tipos de aprendizajes. La relevancia que estos instrumentos tienen en la tradición universitaria (Menin, 2001), la predominancia que han tenido en sus estudios de grado, las interpretaciones restringidas que se realizan del REP, sumado a las limitaciones de tiempo y a la gran cantidad de estudiantes que en ocasiones suelen tener los cursos, dan como resultado un uso rutinario de los exámenes y una limitación a las posibilidades de innovación.

Respecto del tipo de consignas que se emplean, del análisis surge que si bien existen diferencias, que fueron expuestas en el apartado anterior, es posible reconocer en la mayoría de ellos una secuencia similar tanto en los exámenes parciales como finales; esto es, preguntas que apuntan a evaluar contenidos teóricos, conceptuales y/o normativos y casos hipotéticos a resolver o analizar. Se diferencian las materias Instituciones de Derecho Privado cuyo examen final no incluye casos, Filosofía del Derecho que tampoco los incluye y Derecho Penal II que no considera preguntas que involucren definiciones o desarrollos conceptuales.

Si bien la evaluación de conocimientos teóricos y prácticos es una constante en los dos grupos de materias, se realiza de manera distinta. Mientras que en el caso de las MFDE, la secuencia en el empleo del conocimiento teórico y práctico sigue un patrón identificable como interpretación/comprensión de la teoría para la resolución de un caso hipotético (a excepción del examen final de Instituciones de Derecho Privado), en las MFGI, la secuencia muestra un esquema de interpretación/comprensión de la teoría para el análisis de una situación o para el desarrollo de un proceso investigativo como ocurre con el trabajo final de Teoría General del Derecho. Parece relevante, en este punto precisar los términos resolver y analizar, tomando como referencia las definiciones que proporciona el diccionario de la Real Academia Española (RAE). Mientras que analizar significa distinguir y separar las partes de un todo para llegar a conocer sus principios o elementos; resolver implica decidir, tomar una determinación, y hallar la solución de un problema. Aquí radica el propósito que orienta el empleo de los casos en ambos grupos de materias, y donde es posible reconocer las diferencias en el uso que se hace de estos en los exámenes.

En las MFDE se observa que, si bien las narrativas que se emplean son breves, dan cuenta de situaciones complejas y frecuentes de la práctica profesional en línea con un modelo de formación jurídica que prioriza la adquisición de herramientas orientadas a la resolución de problemas (Cardinaux y Clérico, 2005) con preponderancia de su componente práctico (Becher 1989, 1993) y vinculadas a las problemáticas del ejercicio profesional, que los docentes recuperan para pensar también la evaluación. Este tipo de consignas exige a los estudiantes la recuperación de diferentes contenidos teóricos, conceptuales y normativos relacionados con el ejercicio abogadil, en los que subyace la capacidad de uso del conocimiento y su empleo en algún tipo de intervención y/o resolución (Feldman y Palamidessi, 2001).

Se observa una mayor preponderancia de consignas que apuntan a contenidos de tipo conceptual o teórico en los exámenes parciales y finales de las MFGI. Estas solicitan explicar, desarrollar y relacionar conceptos, categorías y teorías, en los que el diálogo con la práctica profesional resulta más complejo. Si bien en estas materias también se procura un esfuerzo de articulación entre teoría y práctica, que se hace evidente a partir de la inclusión de consignas que involucran la capacidad de uso del conocimiento para el abordaje de los casos (Feldman y Palamidessi, 2001) la diferencia radica, en que dichos casos se emplean para realizar un análisis teórico y no para proponer una posible intervención o resolución profesional como sí ocurre con las asignaturas anteriores. Esto guarda relación con un aspecto señalado en el capítulo anterior donde se advertía en este grupo de materias la predominancia de su carácter teórico.

En los exámenes parciales de ambos grupos de asignaturas, se identifica una importante variedad de consignas a responder como verdaderas o falsas, cuestionarios de opciones múltiples, casos hipotéticos a resolver, preguntas sobre aspectos técnicos específicos, preguntas de desarrollo ya sean conceptuales, de argumentación o análisis, consignas que incluyen el abordaje de extractos de fallos, otras en las que se pide asumir una posición y justificarla, completar una frase, reconocer a qué autor estudiado remite una cita textual, preguntas que implican recuperar leyes o artículos de los códigos y otras que solicitan dar una opinión personal. También las maneras en las que se realizan los exámenes parciales pueden variar ya que, si bien la mayoría se hace de manera presencial y sin los materiales de estudio, en otros casos se dispone de estos para su consulta, ya sea de forma presencial en el aula o

cuando el examen es de realización domiciliaria. Aunque la mayoría de ellos son escritos, se presentan también en menor escala defensas orales. La misma variedad de experiencias se presenta en los exámenes finales; mientras que en algunas materias se hace más hincapié en la teoría, otras ponen el énfasis en la resolución de casos; algunas evalúan los temas centrales de la materia y en otras se seleccionan al azar determinados contenidos. Las múltiples variantes que pueden asumir los exámenes, ya sea parciales o finales, permiten suponer que los estudiantes a lo largo de su trayectoria desarrollen diferentes tipos de aprendizajes, incluyendo aquellos de tipo estratégico (Bain, 2012) cuando analizan qué cuestiones tener en cuenta, según de qué materia y docentes se trate.

Si bien como exponen varios autores (Anijovich y Cappelletti 2017; Moreno Oliva, 2016; Larripa, 2012) los criterios de evaluación constituyen un tema relevante, no todos los programas y exámenes hacen referencia a ellos. En los casos que estos se mencionan, resultan amplios e inespecíficos, lo cual permite suponer que su aporte para los estudiantes resulta limitado. Sin embargo, y aunque los profesores expresan saber con claridad qué aprendizajes buscan desarrollar y evaluar, se advierte que en oportunidades estas expectativas superan aquello que efectivamente se evalúa. Por ejemplo, se espera que los estudiantes puedan exhibir un aprendizaje que dé cuenta de un pensamiento problematizador, crítico, reflexivo o creativo (Bain, 2012) pero se emplean consignas de respuesta cerrada, que se encuentra lejos de evidenciar ese tipo de habilidades cognitivas (Anijovich y Mora, 2010).

Por otra parte, como ya fue señalado la evaluación de los aprendizajes vinculados a lo axiológico y actitudinal se encuentra ausente en las instancias de examen. Esto abre una serie de interrogantes ¿Constituyen los valores aspectos plausibles de ser evaluados en un examen? ¿De qué manera? ¿Es posible capturar la complejidad de las experiencias y aprendizajes de orden axiológico a través de este tipo de instrumentos? Sin perjuicio de la importancia que tiene la inclusión de objetivos vinculados con la ética profesional y con la construcción de valores, como horizonte formativo es dable preguntarse sobre su evaluación. Jackson (2002) plantea que las escuelas y las instituciones educativas en general siempre han intentado transmitir mucho más que conocimientos, buscando formar el carácter, inculcar actitudes y también valores. Sin embargo, las incertidumbres propias de la enseñanza parecen incrementarse al momento de pensar la evaluación de aquellos aprendizajes que no son de

carácter epistemológico: ¿Cómo saber si han cambiado las actitudes que se pretendieron enseñar?

> En esas circunstancias, ¿cabe hacer preguntas y tomar exámenes? En algunos casos, tal vez. (…) Corresponde advertir, sin embargo, que la interpretación de las respuestas dadas en esas pruebas es mucho más dificultosa que en el caso de las pruebas destinadas a evaluar conocimientos (Jackson, 2002, P. 103).

Respecto al lugar de la retroalimentación como parte del proceso de evaluación, si bien como afirman diferentes autores (Álvarez Méndez 2000, 2001; Anijovich, 2010; Anijovich y Cappelletti, 2017; Moreno Olivos, 2016), los estudiantes aprenden a partir de las devoluciones ofrecidas por los docentes siempre y cuando estas sean claras, constructivas y se presenten de manera argumentada, en las materias abordadas en este estudio, el lugar de la retroalimentación como parte de un proceso de evaluación formativo resulta más bien marginal. Las devoluciones escritas en los exámenes parciales suelen ser acotadas y centradas sobre todo en aquellos exámenes en los que se incurre en errores o carencias en el desarrollo de las respuestas. Salvo excepciones, no se observan justificaciones que expliquen por qué una respuesta se encuentra mal formulada como así tampoco se presentan sugerencias o indicaciones de mejora que permitan a los estudiantes superar los inconvenientes y continuar aprendiendo.

Tampoco se observa en los exámenes analizados devoluciones que apunten a señalar aspectos positivos a excepción de ciertas expresiones como “Muy Bien”, o “Excelente”, sin mayores precisiones. A diferencia de lo planteado por Anijovich (2010) quien afirma que en general los estudiantes de nivel intermedio suelen ser quienes reciben retroalimentación con mayor cantidad de información, en este caso son los estudiantes que muestran mayores dificultades quienes reciben las devoluciones más extensas, pero con pocas orientaciones sobre cómo mejorar su aprendizaje.

Si bien luego de los exámenes parciales se ofrecen retroalimentaciones de manera oral al conjunto de la clase, los docentes expresan encontrar “poco interés” por parte del estudiantado en recibirlas. Resulta relevante preguntarse si las maneras en que son ofrecidas constituyen verdaderas “interacciones dialogadas formativas” (Anijovich 2010) lo suficientemente claras y accesibles como para que los estudiantes puedan repensar el propio trabajo e involucrarse en la revisión de su proceso de aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2017). Es dable suponer que se genera lo que Moreno Olivos (2016) denomina “espiral

descendente”: frente a devoluciones poco constructivas y orientadoras, los estudiantes no muestran interés. Esto repercute en los propios docentes, que terminan por perder de vista la importancia del sentido formativo de la retroalimentación como parte insoslayable de las prácticas de evaluación.

Por último, como fue desarrollado resulta habitual que evaluar se confunda con verificar, acreditar y calificar, acciones que si bien tienen que ver con la evaluación no son lo mismo (Álvarez Méndez, 2000, 2001; Díaz Barriga 1985; Fernández Sierra, 1996). En este caso, al listado anterior se incorpora otro que identifica evaluar con corregir. La acción de corregir parte de un supuesto: hay algo que está mal y amerita ser eliminado, modificado o enmendado. Esto hace que resulte habitual que, en los exámenes escritos - en su mayoría exámenes parciales y en menor medida en exámenes finales - la tendencia se centre en enfatizar el error cristalizándose en devoluciones que señalan lo incorrecto. Por el contrario, en los exámenes orales - en su mayoría exámenes finales y en menor medida exámenes parciales - el tipo de comunicación y de intercambio que facilitan los docentes da lugar a un tiempo que permite la revisión de las propias ideas por parte del estudiantado. Al contrario de lo sostenido por diferentes autores que cuestionan el empleo de los exámenes como momentos no propicios para la duda o el equívoco siendo solo aceptables las verdades concluyentes (Álvarez Méndez, 2000 2001, Díaz Barriga 1985, Menin, 2001), en estos casos es posible ver cómo los exámenes pueden ser instancias de aprendizaje y no sólo momentos que permitan certificar saberes. Esto se observa sobre todo cuando se presentan dificultades por parte de los estudiantes, o frente a respuestas poco claras e incompletas. En esas oportunidades el mayor protagonismo lo toman los propios profesores que suelen, a partir de dichas intervenciones, ayudarlos a comprender y a continuar con el desarrollo de su exposición.

Discusiones y conclusiones

Esta investigación se centró en la caracterización de las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la formación de abogados con la intención de conocer y comprender el entramado de relaciones que las sostienen. Los objetivos específicos se orientaron a identificar y caracterizar la diversidad de maneras en que la evaluación se lleva adelante y en analizar su relación con las particularidades del Derecho como campo disciplinar, con la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje por parte de los docentes, con la formación de estos y con el ejercicio profesional/académico que desempeñan.

Entre las decisiones que se tomaron en este trabajo, se resolvió considerar dos grupos de asignaturas que constituyeron las unidades de análisis de esta investigación: cuatro de formación disciplinar específica (Instituciones de Derecho Privado, Derecho Procesal I, Derecho Penal II y Derecho de Familia y Sucesiones) y tres de formación general e interdisciplinaria (Introducción al Derecho, Filosofía del Derecho y Teoría General del Derecho). Esta decisión respondió al supuesto de que dado el tipo de contenidos que abordan las materias que componen cada grupo iba a ser posible encontrar diferencias, tanto en las prácticas de enseñanza, como en las de evaluación.

Es importante recordar que el período en el cual se realizó el trabajo de campo comprendió la segunda mitad del año 2018 y el año 2019, y que incluyó entrevistas a 19 de los 24 docentes que componen los equipos de las asignaturas estudiadas, como así también el análisis del plan de estudios, del Reglamento de Enseñanza y Promoción, de los exámenes escritos (en su mayoría exámenes parciales y en menor medida finales) y la observación de exámenes finales orales.

Para abordar el tema que se propuso investigar y los objetivos expuestos anteriormente fue necesario adentrarse y dilucidar el entramado de vinculaciones que sostienen el modo en que se piensa y se lleva a cabo la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes.

Uno de los hallazgos a los que arriba esta investigación muestra que, pese al vasto desarrollo teórico que la evaluación ha tenido en el campo de la enseñanza, y a los trabajos que advierten la importancia de no confundir evaluación, con medición, calificación, acreditación, certificación y examinación, (Álvarez Méndez, 2000, 2001; Araujo, 2006, 2014, 2016; Díaz Barriga, 1985; Feldman, 2010; Feldman y Palamidessi, 2001; Fernández Sierra, 1996) como así también la necesidad de pensar la evaluación desde su función pedagógica y

formativa - temas expuestos en el capítulo II – la presencia que estos discursos tienen en la práctica docente, resulta modesta e incipiente.

Similar situación se da respecto a los instrumentos que se recogen para obtener evidencias de aprendizaje. Si bien el examen no constituye la única herramienta para evaluar (Álvarez Méndez, 2000, 2001; Celman, 1998; Moreno Olivos, 2009; Steiman, 2008) y que varios trabajos muestran la existencia de otras formas, como así también exponen los alcances y las limitaciones que los exámenes conllevan (Álvarez Méndez, 2000; Menin 2001) lo relevado en esta investigación como así también en otras que se expusieron en el capítulo I (Abdala, 2016; Berisso, Demarche y Furfaro, 2010; Bianco y Carrera, 2010; González y Cardinaux, 2010; Moreno Olivos, 2009) dejan en evidencia que la manera hegemónica de relevar los aprendizajes de los estudiantes continúa siendo el examen individual; y que los resultados definidos como calificaciones, constituyen el aspecto al cual se le presta mayor atención. Este hallazgo se vincula con una de las hipótesis que expresa que las prácticas de evaluación de los aprendizajes son estereotipadas y rutinarias y que no se las suele considerar como ámbitos propicios para la innovación didáctica.

La investigación también pone en evidencia, que es posible que las instancias examinadoras constituyan oportunidades para construir nuevos aprendizajes y que, si bien los instrumentos de evaluación que se elijan son sin duda un aspecto condicionante, más importante son las consignas que en ellos se emplean, el tipo de conocimiento que evalúan y las posibilidades que tienen de indagar o no aprendizajes profundos.

El trabajo muestra además que las tramas que sostienen las prácticas de evaluación en el caso estudiado, implican la configuración de un conjunto de variables cuyo estudio y profundización se desarrollaron en el capítulo III, y cuyas conclusiones se exponen a continuación.

La primera de ellas, remite a la historia de la carrera de Abogacía y de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Entender su origen, las demandas a las que buscó dar respuesta, y la impronta que ha tenido la Universidad Nacional de Rosario, permitió reconstruir qué cuestiones de las que se configuraron en su punto de partida dejaron huellas tanto en su plan de estudios (Salit, 2011) como en el hacer de los profesores que formaron parte de esta investigación (Jackson, 2007).

De acuerdo a lo expuesto en el apartado 2 del capítulo mencionado, la carrera de Abogacía surgió con la intención de formar profesionales para la región del centro de la provincia de Buenos Aires. Sin embargo, desde un principio también se buscó el desarrollo de otras incumbencias profesionales distintas a las habituales de magistrado o abogado litigante, y vinculadas a la formación de pensadores del Derecho y a la producción de conocimiento en el campo de las Ciencias Jurídicas.

Ese encuadre fue el punto de partida para iniciar la exploración de una de las hipótesis en la que se planteó la relación entre la manera de entender el Derecho, de acuerdo a la concepción iusfilosófica que se adopte, y las prácticas de enseñanza y evaluación. Dicha hipótesis condujo a analizar y a valorar la influencia que desde el origen tuvo la Facultad de Derecho de la UNR en la introducción de la perspectiva trialista en buena parte de las materias de la carrera y en especial en las seleccionadas para este estudio. Dicha concepción si bien novedosa para la mayoría de los docentes que se incorporaban a la vida académica resultó aceptada como posición superadora de aquellas en las que la habían sido instruidos en su formación de grado.

El apartado 4 del capítulo III, recuperó parte del itinerario formativo de los docentes que participaron de la investigación. Ese desarrollo abordó otra de las hipótesis, que planteaba que las prácticas de enseñanza y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, se encuentran condicionadas por la formación de los docentes. Fue posible reconocer que, si bien la influencia de los saberes experienciales adquiridos durante los estudios universitarios (Jackson, 2002) y los diversos recorridos formativos (Alliaud, 2002) dejan huellas y contribuyen en la construcción y configuración de las concepciones que sostienen las propias prácticas, los docentes deciden de manera consciente y reflexiva qué cuestiones de la experiencia vivida y de formación recibida recuperar y cuáles no. En este sentido, quienes durante su formación de grado fueron protagonistas de prácticas de enseñanza y evaluación basadas en una enseñanza mimética (Jackson, 2002), sostenida en la reproducción de contenidos y carentes de vínculos con el futuro desempeño profesional, procuran revertir estos aspectos que asumen como deficitarios en su trayectoria como estudiantes.

Este último hallazgo posibilitó vincular las dos hipótesis mencionadas anteriormente. Aquellos docentes que recibieron una formación en Derecho más bien ligada al iusnaturalismo o al iuspositivismo, manifiestan que la influencia de los docentes rosarinos, recibida a partir

de las carreras de posgrado de la UNR o en los espacios de formación y socialización profesional (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009) que se generaron en los inicios de la carrera, les permitió revisar su idea del Derecho e incorporar una concepción que asumen más amplia y completa para comprender las problemáticas del campo o en palabras de ellos "del mundo jurídico". Si bien en la actualidad la concepción trialista no constituye la única posición a la cual se adscribe, dado que no todos los docentes de las materias estudiadas asumen como propia dicha perspectiva, de acuerdo a la pesquisa realizada es posible afirmar que la mirada que ésta introdujo, dejó huellas en la Facultad de Derecho de la UNICEN y puso en valor la necesidad de formar abogados desde marcos teóricos y filosóficos que permitan un abordaje amplio y problematizador.

Otra cuestión que se desprende de lo anterior y que constituye parte de los resultados de este trabajo es que la forma de concebir el Derecho tiene implicancias metodológicas en su enseñanza. Esta afirmación resulta reconocible principalmente en el tipo de propuestas que propician aquellos docentes que explicitan adherir a una mirada tridimensional del Derecho y que forman parte de las materias de formación disciplinar específica. En dichas propuestas, el diálogo entre lo normativo, lo social y lo valorativo resulta inseparable, por lo que en su enseñanza la articulación entre estos aspectos resulta necesaria. Si bien esta afirmación no implica suponer la existencia de una relación lineal entre concepciones de Derecho y prácticas de enseñanza (tema que podría profundizarse en investigaciones *ad hoc*, que involucre entre otros aspectos observaciones de clases) en el caso estudiado es posible reconocer que existe vinculación entre el abordaje metodológico que los docentes emplean, el tipo de actividades que proponen, y dicha perspectiva del Derecho.

Sin embargo, esta mirada tridimensional del Derecho encuentra limitaciones cuando se busca evaluar su comprensión y apropiación por medio de los exámenes que, como fue expuesto, constituyen la manera privilegiada de realizar la evaluación de los aprendizajes. En las asignaturas de formación disciplinar específica, las cuáles se ocupan de una determinada rama del derecho se observa que, en general, los exámenes suelen centrarse en una o dos de las tres dimensiones, la dimensión normológica y/o la dimensión sociológica, otorgando un lugar preponderante a la primera de ellas, es decir, a los contenidos normativos y, en segundo lugar, a lo social cuando se proponen situaciones que implica problematizar los contextos de aplicación de las normas, como ocurre en los casos a resolver. Por su parte en las materias de

formación general e interdisciplinaria, las consignas que se proporcionan tanto en los exámenes parciales como finales, ponen de relieve la importancia que esta teoría tiene en el marco de dichas asignaturas, aunque en general las preguntas inducen a que los estudiantes se centren en el desarrollo conceptual de sus postulados teóricos o en el empleo de estos como categorías de análisis, estando ausente otro tipo de preguntas que apunten a la problematización, el cuestionamiento o el pensamiento crítico, y que serían afines no sólo a dicha concepción de Derecho sino también a los propósitos que orientan estas materias.

La forma de entender el Derecho no constituye la única variable que interviene en la manera de concebir y llevar adelante la enseñanza y la evaluación. Una cuestión que propuso analizar otra de las hipótesis es la vinculación entre las concepciones de enseñanza y aprendizaje, las particularidades del Derecho como campo disciplinar y el ejercicio profesional y/o académicos que desempeñan los docentes. Para ello se recuperaron los aportes de Becher (1989, 1993) quien expresa que el Derecho se inscribe en lo que denomina disciplinas blandas aplicadas. Entre los resultados que arroja esta investigación, pudo verse que, si bien ambos componentes (blando y aplicado) se encuentran presentes y atraviesan la enseñanza y la evaluación en todos los casos, es posible reconocer que el componente aplicado tiene diferente peso en la enseñanza según el tipo de asignaturas. En las materias de formación disciplinar específica, donde la enseñanza se orienta a la inserción de los estudiantes en las particularidades de cada rama del derecho (Catenacci, 2009), y en el desarrollo de habilidades y destrezas propios del ejercicio profesional (Cardinaux y Clérico, 2005), el componente aplicado de la disciplina adquiere mayor relevancia (Becher, 1989, 1993). Por su parte, en las materias de formación general e interdisciplinaria, asignaturas de corte filosófico en las que la enseñanza se orienta a la transmisión de conocimientos que permitan pensar el Derecho y construir fundamentos, los conocimientos teóricos son lo que adquieren mayor protagonismo. Esto constituye una de las razones por las cuáles en las materias del primer grupo, las consignas que los docentes emplean tanto en los trabajos prácticos como en los exámenes parciales y finales, recuperen problemáticas de la práctica profesional que impliquen resolver o proponer algún tipo de intervención, en ocasiones vinculado a un determinado rol profesional. Las materias del segundo grupo, de acuerdo a los hallazgos de esta investigación, se relacionan de manera más general o de forma indirecta con las demandas del ejercicio profesional, por lo que las vinculaciones con estos asuntos se incluyen para ser analizados

desde determinados marcos teóricos, pero no para ser resueltos como si ocurre con las otras asignaturas.

En estrecha vinculación con lo anterior y como parte de la misma hipótesis, los hallazgos muestran que la recuperación que los docentes hacen de su propia práctica profesional o académica resulta ser un aspecto al cual se recurre como insumo para pensar la enseñanza y la evaluación. Aquellos docentes que desarrollan la profesión en diferentes ámbitos como pueden ser juzgados, tribunales o estudios jurídicos, y cuya presencia resulta predominante en las materias de formación disciplinar específica, reconocen valerse de dicha experiencia para procurar un acercamiento a la realidad y a las problemáticas o conflictos sobre los que intervienen los abogados. Quienes se dedican de manera completa a la docencia y a la investigación y cuya presencia es mayor en las materias de formación general e interdisciplinaria, incorporan en la enseñanza prácticas que dan lugar al cuestionamiento, y la problematización como aspectos que buscan promover en el alumnado, y que resultan afines a un modelo de enseñanza que apunta a fortalecer la formación de pensadores e investigadores del Derecho.

Parte de lo que esta investigación permitió conocer y que conduce a recapitular lo planteado hasta acá, es que las concepciones de los docentes en torno a la enseñanza y el aprendizaje conjugan varios aspectos. Por un lado, una concepción de Derecho que busca superar posturas que se consideran reduccionistas, como así también una toma de decisiones reflexiva y consciente que intenta evitar incurrir en prácticas de enseñanza que se asumen deficitarias para la formación de profesionales. Por otro, el propio ejercicio profesional y/o académico que también orienta respecto de cómo llevar adelante la enseñanza y qué aprendizajes promover en los estudiantes. Por último, las particularidades propias del Derecho como campo disciplinar y el tipo de contenidos que abordan las materias, dejan también su impronta en dicha configuración. En línea con lo planteado con una de las hipótesis y como ha sido expuesto y desarrollado en este trabajo, es posible reconocer continuidades y discontinuidades entre las concepciones de enseñanza y de aprendizaje que tienen los docentes y las prácticas de evaluación que ponen en juego.

Dichas prácticas se analizaron en profundidad en el capítulo IV. Los hallazgos confirman en parte, la hipótesis que plantea que la evaluación es asimilada a la acreditación, entendida como un apéndice de la enseñanza y por lo tanto ubicada al final del proceso.

Ciertamente, los instrumentos de evaluación que por excelencia se utilizan en las materias estudiadas son los exámenes, cuya calificación igual o superior a cuatro junto a otros requisitos, constituyen el elemento primordial de aprobación de los cursos y de las materias. Aunque por momentos los docentes expresan adherir a una evaluación continua y procesual, al profundizar sobre este tema la idea que sobresale es aquella que la vincula con constatación, verificación, comprobación y principalmente con examinación. Si bien en el nivel universitario, la función certificadora de la evaluación constituye un aspecto irrenunciable (Feldman y Palamidessi, 2001) es posible afirmar que, si las concepciones de los docentes se restringen a dicha función y puntualmente a la tarea de verificar aprendizajes, se encorseta en un único formato la evaluación de los aprendizajes y se restringen las posibilidades de indagar otros que se aspira desarrollar y que se enuncian en los programas de las materias.

En la misma línea, otro de los hallazgos da cuenta que la confusión entre evaluación y corrección, condiciona el hacer de los docentes. Como fue expuesto, esta última expresión resulta habitual cuando se refieren sobre todo a los exámenes escritos (parciales o finales) concepción que los induce a centrarse únicamente en la identificación de los errores, siendo los estudiantes con más dificultades quienes mayor cantidad de comentarios o señalamientos reciben, descuidando así la función de retroalimentación formativa propia de la evaluación que resulta necesaria para todo el estudiantado y no solo para un grupo. A excepción de la materia Teoría General del Derecho, en la cual la elaboración de un trabajo monográfico da lugar a un intercambio entre docentes y estudiantes que permite revisar la producción previo a su defensa en la instancia de examen oral, tanto en los exámenes parciales como finales, la retroalimentación ocupa un lugar marginal, que genera poco interés en el alumnado y que, en oportunidades, llega a destiempo.

Este trabajo permitió identificar también, que existen oportunidades en las que las cosas ocurren de otra manera. Tal es el caso de lo que acontece en los exámenes finales, los cuáles constituyen no sólo instancias de acreditación de las materias, sino también momentos propicios para la construcción de aprendizaje. En este sentido, la dinámica que los docentes propician, el tipo de diálogos e intercambios que se generan y que permite a los estudiantes poner en suspenso sus propias ideas cuando algo se encuentra mal planteado, recibir una ayuda u orientación y revisar lo expresado, materializa en los exámenes finales el equilibrio y la combinación de las funciones formativas y certificadoras de la evaluación. Esto adquiere aún

más relevancia si se tiene en cuenta que resulta habitual la concurrencia de estudiantes que van a presenciar los exámenes finales para conocer las características y dinámica de estos, constituyendo para ellos también una posibilidad de aprendizaje.

La investigación pone además en evidencia, que más que el instrumento de evaluación, resulta relevante el tipo de preguntas que se formulan (Álvarez Méndez, 2000, 2001) y si estas se encuentran alineadas con los propósitos de la materia y con el tipo de aprendizajes que se pretende estimular en los estudiantes. En este sentido, fue posible reconocer que en las materias de formación disciplinar específica (a excepción del examen final de la asignatura Instituciones de Derecho Privado) existe continuidad entre el tipo de prácticas de enseñanza y aprendizaje que se propician en las clases y aquello que se busca evaluar, dado que se indagan tanto conocimientos de tipo teóricos, normativos o técnicos, como su interpretación y empleo para el abordaje o la resolución de una determinada situación problemática. Por su parte, en las materias de formación general e interdisciplinaria, se identificó un mayor predominio de consignas que evalúan la adquisición de conocimientos teóricos y, en ciertos casos, el empleo de estos para el análisis de una situación, en línea con la manera en que se trabaja en las clases, y con el sentido que estas materias tienen en la formación de abogados dado que apuntan a la construcción de fundamentos teóricos y filosóficos.

No obstante, también se identificaron contradicciones entre los objetivos explicitados en los programas de las asignaturas y el tipo de evidencias de aprendizaje que en ciertos casos las consignas de los exámenes permiten indagar. Aunque los docentes manifiesten querer estimular aprendizajes comprensivos y profundos (Bain, 2012), el tipo de preguntas que en oportunidades se propone sobre todo en los exámenes parciales, muestra una distancia entre lo que se aspira en términos de intencionalidades y lo acotado que puede ser aquello que estas consiguen recoger. El ejemplo claro son las preguntas de opción múltiple o de verdadero/falso descriptas en el apartado 3.1 del capítulo IV. Este tipo de consignas más cercanas a la posibilidad de verificar como correctas o incorrectas muestra una simplificación y un reduccionismo en el tipo de aprendizajes que permite evaluar, donde lejos de indagar un proceso de razonamiento o de comprensión, se orientan más bien a la evaluación de aprendizajes de tipo memorísticos. (Bain, 2012)

Por último, es relevante señalar que la tesis ha demostrado también que las prácticas de evaluación se encuentran atravesadas por condicionamientos institucionales difíciles de

soslayar y que influyen en la forma en que estas se concretan: cuestiones reglamentarias que regulan de qué manera y cuándo llevar adelante las evaluaciones, los tiempos que marca el calendario académico, y la cantidad de estudiantes frente a la cantidad de docentes con que cuenta cada equipo, constituyen factores que en oportunidades dejan poco margen para pensar y proponer formatos alternativos al examen.

Asimismo, se reconocen también condicionamientos internos que tienen que ver con las sensaciones que la evaluación despierta en los propios docentes y que estos manifiestan como frustración, inseguridad e incertidumbre. Es posible en este sentido suponer que dado lo dificultoso que les resulta la práctica de evaluar, terminen optando por instrumentos tradicionales y conocidos como son los exámenes para llevar adelante la evaluación de los aprendizajes de sus estudiantes.

La investigación muestra, también, diferencias respecto de aquello que acontece en otras facultades de derecho de nuestro país (Abdala, 2016; Berisso, Demarche y Furfaro, 2010; Bianco y Carrera, 2010; González y Cardinaux, 2010). Si bien un estudio comparativo permitiría identificar otras diferencias, una de las más significativas que se reconocen aquí, tiene que ver con el tratamiento que reciben los estudiantes que cursan su carrera de manera libre. Si bien esta investigación no incluyó datos cuantitativos que permitan conocer cuál es la proporción de estudiantes que rinden los exámenes finales en condición de estudiantes libres y cuántos lo hacen en condición de regulares, de acuerdo a lo expresado por los docentes, quienes lo hacen de forma libre tienen la posibilidad de acceder como oyentes a mesas de examen, a clases de consulta o a tutorías con ellos. Esto muestra una diferencia con aquellas carreras de Abogacía en las cuáles la figura de estudiante libre, se presenta como una modalidad viable que permite realizarla, aunque se encuentre desprendida de toda práctica pedagógica. En la Facultad de Derecho de la UNICEN, los estudiantes libres tienen a disposición espacios que si bien no sustituyen ni son equiparables a las clases, resultan formativos y constituyen una ayuda.

La otra diferencia radica en la forma de llevar adelante la enseñanza. De acuerdo a lo presentado en el capítulo I, resulta habitual que la enseñanza del Derecho, se caracterice por el predominio de clases expositivas, donde la poca intervención de los estudiantes y la ausencia de prácticas que apunten a la problematización del Derecho, constituyen una constante. En el caso estudiando, como quedó expuesto, los docentes de las materias que

formaron parte de esta investigación, buscan superar el tipo de prácticas mencionadas, y promover otras orientadas más bien a la articulación de contenidos teóricos y prácticos, al desarrollo en el estudiantado de diferentes destrezas y habilidades afines al ejercicio abogadil, como así también fomentar la investigación en las Ciencias Jurídicas y la participación activa de los estudiantes durante las clases, a partir de la inclusión de distintas metodologías.

El trabajo deja abierto otros interrogantes que no fueron considerados en esta investigación pero que sería interesante continuar indagando. En primer lugar, la tesis adoptó el punto de vista de los docentes, recuperando sus concepciones y prácticas respecto de la evaluación. Una línea de investigación que estudios posteriores podrían considerar, sería una que contemple la perspectiva de los estudiantes para conocer de qué manera estos aspectos son vivenciados y/o experimentados por parte del alumnado.

Otra cuestión que esta investigación no consideró - dado que el recorte temporal en el cual se realizó el relevamiento de campo fue 2018 y 2019 - son los cambios que la modificación del plan de estudios y el proceso de acreditación de la carrera llevado adelante por CONEAU, pueden haber introducido en las prácticas de enseñanza y en especial de evaluación. En el caso de esta última, si se tiene en cuenta que la acreditación de carreras constituye un proceso que conduce a la elaboración de planes de mejora, es dable suponer que tiene efectos tanto sobre la enseñanza como sobre la evaluación.

Un último aspecto que futuras líneas de investigación podrían continuar, son los efectos pos pandemia sobre las prácticas de enseñanza y de evaluación. Qué cambios introdujo la educación remota de emergencia producto del COVID 19 en la Facultad de Derecho de la UNICEN, cuáles de estos cambios se conservan en la actualidad y cuáles no, constituye temas que otros trabajos podrían indagar.

Como fue dicho en reiteradas ocasiones, este trabajo constituyó un estudio de caso. Si bien no pretende que sus conclusiones puedan generalizarse, constituye un avance que permite conocer qué aspectos intervienen en la evaluación de los aprendizajes de las que son protagonistas los futuros abogados. Por último, se destaca también como aporte, el esfuerzo por poner en diálogo un conjunto de desarrollos teóricos del campo de la enseñanza y en especial de la evaluación, con el campo del Derecho y particularmente con la formación de profesionales dentro de este.

Referencias bibliográficas

Abdala, C. (2016). *Currículum y Enseñanza. Claroscuros de la Formación Universitaria.* Córdoba, Encuentro Grupo Editor.

Alliaud, A. (2002). "Los residentes vuelven a la escuela". En Davini (coord.), *De Aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires, Educación-Papers Editores, pp. 39-78.

Almanza Iglesia, M. (2010). "La evaluación crítica como transformación en la formación de abogados". *Revista Justicia*, (17), 60-77. Recuperado de http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/justicia/article/view/616/604

Álvarez Méndez, J. M. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación. Ensayos sobre cuestiones didácticas.* Buenos Aires, Miño y Dávila.

Álvarez Méndez, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, Morata.

Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R., Cappelletti G., Mora, S., y Sabelli M.J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad.* Buenos Aires, Paidós.

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). "Las buenas preguntas". *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires, Aique Grupo Editor, pp. 35-46.

Anijovich, R. y Peire, J. (2012). "La retroalimentación como fuente de reflexión". Ponencia presentada *en II Jornadas de Enseñanza del Derecho.* Noviembre 2012. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho. Enlace no disponible.

Araujo, S. (2006). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.

_____ (2014). "El estudio de la evaluación en la formación de docentes universitarios". En Morandi, G. y Ungaro, A. (coord.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria.* La Plata, Edulp, pp. 109-125.

_____ (2016). "Tradiciones de enseñanza. Enfoques de aprendizaje y evaluación. Dos puntos de vista, dos modos de actuación*". Trayectorias Universitarias*, Vol. 2, (2). Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/54758/Documento_completo__.pdf-PDFA.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Ayala Rojas, Dora. (2012). "Corrientes jusfilosóficas y diseños curriculares: en busca de una formación Profesional integrada". *Actualidad y Prospectiva. Revista de la Facultad de Ciencias Económicas*, (93), 94-110. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/335596827_Corrientes_jusfilosoficas_y_disenos_curriculares_en_busca_de_una_formacion_Profesional_integrada

Bain, K. (2012). "¿Qué es la buena enseñanza?". *Revista de Educación*, (4), 63-74. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/85/148

Becher, T. (1989). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona, Editorial Gedisa.

_____ (1993). "Las disciplinas y la identidad de los académicos". *Pensamiento Universitario*, (1), 55-77. Recuperado de http://www.pensamientouniversitario.com.ar/wp-content/uploads/2019/05/pensamiento_unversitario_n1.pdf

Belloso Martín, N. (2016). "Algunas modalidades de evaluación continua (en titulaciones presencial y virtual). La evaluación por pares". En Escamilla Cerón, S. y Rivera Villegas, H. (coords.) *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2016* (CEEAD), pp. 59-66. Recuperado de https://congreso.ceead.org.mx/pdf/Memorias_CC2016.pdf

Berisso, I., Demarche, F., y Furfaro, C. (2010). "La reforma del régimen de cursada y sus efectos en el primer año de la Carrera". En González M. y Cardinaux N. (comps.) *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata, Edulp, pp. 137-152.

Bianco, C. y Carrera M.C. (2010). "Proyecto institucional y prácticas de enseñanza en la carrera de Derecho. El proceso de formación universitaria y los debates pendientes". En González M. y Cardinaux N. (comps.), *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata, Edulp, pp. 153-181.

Bidart Campos, G. (s/f). "La Teoría trialista del mundo jurídico según Werner Goldschmidt". Recuperado de http://www.der.unicen.edu.ar/uploads/ingreso/presencial/2017/04.%20BIDART%20CAMPOS.pdf

Böhmer, M. (comp.) (1999). "Introducción". *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona, Editorial Gedisa, pp. 13-23.

Bourdieu, P. (1990). "Algunas propiedades de los campos". *Sociología y Cultura*. México, Editorial Grijalbo, pp. 109-114.

Brígido, A. M. (2014). "Prólogo". En González, M. y Marano, M. (coord.), *La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Instituto de Cultura Jurídica, pp. 13-18.

Cardinaux, N. (2007). "Concepciones del Derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza". En Schujman, G. y Siede, I. (comps.), *Ciudadanía para armar*. Buenos Aires, Aique Grupo Editor, pp. 111-132.

Cardinaux, N. y Clérico L. (2005). "La formación docente universitaria y su relación con los "modelos" de formación de abogados". En Cardinaux, N., Clérico L., Molinari, A. y Ruiz, G., (coords.), *De cursos y de formaciones docentes. Historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*. Buenos Aires, Departamento de Publicaciones, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, pp. 33-50.

Carreras Jacznik, C. (2019). "Nuevo modelo de estudiante y los cambios en los métodos de evaluación". En Orler, J. (dir.), *La enseñanza del derecho en el siglo XXI: desafíos, innovaciones y proyecciones*. La Plata, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pp. 488-495. Recuperado de

http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76923/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Catenacci, I. (2001). "Las ramas del Derecho". *Introducción al Derecho. Teoría General. Argumentación. Razonamiento jurídico*. Buenos Aires, Editorial Astrea, pp. 357-384.

Celman, S. (1998). "Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., Palou de Maté, M. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires, Paidós, pp. 35-66.

Chacón, E. y Nugoli S, (2016). "La práctica evaluativa como parte del proceso de enseñanza en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales*"*. En Orler, J. (ed.), *Enseñanza del derecho: debates del Congreso de Enseñanza del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la U.N.L.P*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, p.85. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/90138/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chaumet, M. (2009). "Panorama sistemático de los grandes paradigmas para la construcción del conocimiento jurídico". En Bentolila, J. (coord.), *Introducción al Derecho.* Buenos Aires, Editorial La Ley, pp. 23 – 36.

Chevallard, Y. (2012). "¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación "como capricho y miniatura". En Fioritti, G. y Cuesta, C (comps.), *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 15-29.

Ciuro Caldani, M. A. (1999). "Lecciones de Teoría General del Derecho". *Revista Investigación y Docencia*, Vol. 32, 33-76. Recuperado de http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/iyd/article/viewFile/824/1439

_____ (2001). "La importancia de una Facultad de Derecho en el centro de la Provincia de Buenos Aires". *Cartapacio de Derecho. Revista electrónica de la Facultad de Derecho de la UNICEN*, Vol. 1. Recuperado de http://www.cartapacio.edu.ar/ojs/index.php/ctp/article/view/5/13

_____ (2017). "Razones del Trialimo (A Werner Goldschmidt, treinta años después)". *Revista Investigación y docencia*, (52), 125-154. Recuperado de http://www.centrodefilosofia.org/IyD/IyD526.pdf

_____ (2020). "Introducción". *Una teoría trialista del derecho*. Buenos Aires, Editorial Astrea, pp. 1-27.

Coelho, M. (2018). "La evaluación como ejercicio de poder en la facultad de ciencias jurídicas y sociales de la UNLP. Propuestas innovadoras". En Orler, J. et al. (eds.), *Enseñanza del Derecho. En el Centenario de la Reforma Universitaria, los desafíos de la educación jurídica del siglo XXI.* La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pp. 284-286. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cuadernillo-final%20(1).pdf-PDFA%20(4).pdf

Consolo, M. (2014). “La evaluación y las Tics”. Ponencia presentada en *IV Jornadas de Enseñanza del Derecho*, 15 y 16 de octubre, 2014. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, pp. 12-14. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2014-jed-trabajos-completos-tic.pdf

Cordera, R. (2018). “Docencia universitaria. Problemática de la enseñanza del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Una estrategia para su enseñanza” En Orler, J. et al. (eds.), *Enseñanza del Derecho. En el Centenario de la Reforma Universitaria, los desafíos de la educación jurídica del siglo XXI*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pp. 183-187. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cuadernillo-final%20(1).pdf-PDFA%20(4).pdf

Cristeche, M. (2014). “Crítica de la enseñanza del derecho. El caso del Curso de Ingreso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP”. En González, M. y Marano, M. (comps.), *La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Instituto de Cultura Jurídica, pp. 93-119.

Davini, M.C. (2009). “Métodos para la acción práctica en distintos contextos”. *Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores*. Buenos Aires, Santillana, pp. 113-134.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.

De Alba, A. (1998) *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectiva*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Díaz Barriga, A. (1985). *Didáctica y curriculum. Convergencias en los programas de estudio*. México, Nuevomar.

Droppelmann, A. Figueroa, B. Toledo Zúñiga, P. y Quintano Méndez, F. (2018). “Experiencia de evaluación continua en cursos del ciclo inicial en la carrera de Derecho de la Universidad Católica de Temuco”. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Vol. 5 (2) 31-49. Recuperado de https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/51971/54536

Escamilla Cerón, S. y Rivera Villegas, H. (coords.) (2018). *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2018* (CEEAD). Recuperado de https://congresoceead.mx/congresos-anteriores/2018

Feldman, D. (2010). “La Evaluación”. *Didáctica General. Aportes para el Desarrollo Curricular*. Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación, INFOD, pp. 59-75.

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques.* Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.

Fenstermacher, G. y Soltis, J. (2007). *Enfoques de enseñanza.* Buenos Aires, Amorrortu.

Fernández Sierra, J. (1996). “Evaluación. No, gracias, calificación”. *Cuadernos de Pedagogía*, (243), 92-97.

Fischman, F. y Seda, J. (2011). *Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Galardi, V. (2014). “La evaluación docente como valoración o desvalorización del conocimiento adquirido”. Ponencia presentada en *IV Jornadas de Enseñanza del Derecho*, 15 y 16 de octubre, 2014. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, pp. 46-48. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2014-jed-trabajos-completos-tic.pdf

Galati, E. (2018). “Tridimensionalismo y trialismo desde el pensamiento complejo y el estructuralismo”. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, (21), 165-183. Recuperado de https://uai.edu.ar/media/111585/ganadores-2018_galati-e-tridimensionalismo-y-trialismo-desde-el-pensamiento-complejo-y-el-estructuralismo.pdf

Geertz, C. (1987). “Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura”. *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Editorial Gedisa, pp. 19-40.

Goldschmindt, W. (1996). *Introducción Filosófica al Derecho. La teoría Trialista del mundo jurídico y sus horizontes*. Buenos Aires, Ediciones Depalma.

González, M y Cardinaux, N. (comps.) (2010). *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata, Edulp.

_____ (2010). “Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de Derecho”. En González M. y Cardinaux, N. (comps.), *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata, Edulp, pp. 95-111.

González M, Cardinaux N y Palombo M. (2010). “Los discursos de los profesores de la FCJyS sobre el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación”. En González M. y Cardinaux N. (comps.), *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata, Edulp, pp. 211-228.

González, M. y Marano, M. (coord.) (2014). *La formación de abogados y abogadas. Nuevas configuraciones*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Instituto de Cultura Jurídica.

González Ramos, R (2017). “La evaluación formativa a partir de la autoevaluación de los estudiantes en un curso de Cultura de la Legalidad”. En Escamilla Cerón, S. y Rivera Villegas, H. (coords.), *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2017* (CEEAD) pp. 127-133. Recuperado de https://congresoceead.mx/congresos-anteriores/2017

Guber, R. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.

_____ (2013). *El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.

Ickowicz, M. (2004). “La formación de profesores en la Universidad. Avances de investigación sobre los trayectos de formación para la enseñanza en profesores universitarios sin formación docente de grado”. *Revista IICE*, (22) 13-20. Recuperado de

http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/9900/IICE_22_Ickowicz.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Imás, V. (2011). "Experiencias e interacciones en la clase de práctica profesional". En Fischman, F. y Seda, J. (comps.), *Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 57-76.

Jackson, Ph. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

Jackson, Ph. (2007). "Donde trato de revelar las marcas de una enseñanza. Reflexiones sobre la sensación de estar en deuda con un antiguo maestro". *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu, pp. 21-43.

Larripa, S. (2012). "Los criterios de evaluación como objeto de reflexión y tratamiento en el aula: un imperativo para la construcción de la autonomía de los estudiantes en los procesos de formación". En Fioritti, G. y Cuesta, C (comps.) (2012), *La evaluación como problema. Aproximaciones desde las didácticas específicas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 129-137.

Lazzatti, P. (2018). "¿Se puede evitar que los estudiantes se copien? Repensar la evaluación es evolución". En Orler, J. et al. (eds.), *Enseñanza del Derecho. En el Centenario de la Reforma Universitaria, los desafíos de la educación jurídica del siglo XXI.* La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pp. 279-281. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cuadernillo-final%20(1).pdf-PDFA%20(4).pdf

Lazzatti, P. (2018). "Garrote, garrote, garrote. El síndrome de Sanfilippo". En Orler, J. et al. (eds.), *Enseñanza del Derecho. En el Centenario de la Reforma Universitaria, los desafíos de la educación jurídica del siglo XXI.* La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pp. 294-298. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cuadernillo-final%20(1).pdf-PDFA%20(4).pdf

Menin, O. (2001). "La evaluación". *Pedagogía y universidad. Currículum, didáctica y evaluación*. Rosario, HomoSapiens ediciones, pp. 111-126.

Montero Labat, E. y Montero Labat, E. (2018). "Reflexiones sobre las prácticas de evaluación en los procesos de enseñanza del derecho". En Orler, J.et al. (eds.), *Enseñanza del Derecho. En el Centenario de la Reforma Universitaria, los desafíos de la educación jurídica del siglo XXI.* La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pp. 282-283. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cuadernillo-final%20(1).pdf-PDFA%20(4).pdf

Moreno Olivos, T. (2011). "Frankenstein evaluador". *Revista de la Educación Superior*, Vol. XL (4) (160) 119-131. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Frankenstein_evaluador.pdf

Moreno Olivos, T. (2009). La evaluación del aprendizaje en la universidad. Tensiones, contradicciones y desafíos. R*evista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14, (41), 563-591. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/140/14004110.pdf

Moreno Olivos, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula*. México, Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa.

Muñoz Rocha, C. (1990). "La Ciencia del Derecho". *Jurídica. Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana* (20), 631-646. Recuperado de: http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/jurid/cont/20/pr/pr31.pdf

Nino, C. (2003). "La definición de Derecho". *Introducción al análisis del Derecho*. Buenos Aires, Editorial ASTREA, pp. 11-61.

Panelo, L. (2019). "Pensar en contextos hostiles: el rol de la evaluación en la facultad". En Orler, J. (dir.), *La enseñanza del derecho en el siglo XXI: desafíos, innovaciones y proyecciones*. La Plata, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pp. 504-510. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76923/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Pedroza Estrada, A. y Romero Ramírez, R**. (**2018). "La cuenta de ahorro académica: estrategia innovadora en la enseñanza del Derecho". En Orler, J. et al. (eds.), *Enseñanza del Derecho. En el Centenario de la Reforma Universitaria, los desafíos de la educación jurídica del siglo XXI.* La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, pp. 207-211. Recuperado de file:///C:/Users/Usuario/Downloads/cuadernillo-final%20(1).pdf-PDFA%20(4).pdf

Pitlevnik, L. (comp.) (2012). *Universidad y conflictividad social*. Buenos Aires, Ediciones Didot.

Ramírez Alarcón, L. (2017). "Construcción de rúbricas para procesos de evaluación de exámenes orales en asignaturas críticas". En Escamilla Cerón, S. y Rivera Villegas, H. (coords.), *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2017* (CEEAD) p. 25. Recuperado de https://congresoceead.mx/congresos-anteriores/2017

Ramírez Mejía, S (2016). "La aplicación de exámenes en forma colaborativa: Una forma de reforzar la función pedagógica en la evaluación del aprendizaje del derecho", en Escamilla Cerón, S. y Rivera Villegas, H. (coords.) (2018). Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2016 (CEEAD), pp. 33-39. Recuperado de https://congresoceead.mx/congresos-anteriores/2016

Real Academia Española (2001). *Diccionario de la lengua española*.

Rezzónico, L. (2016). "Innovar en las prácticas evaluatorias en el contexto de cambio curricular". En Orler, J. (ed.), *Enseñanza del derecho: debates del Congreso de Enseñanza del Derecho en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la U.N.L.P.* La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, *p*. 86. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/90138/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rincón, R. (2019). "Evaluar los aprendizajes en la universidad. Reflexión sobre una práctica compleja". En Orler, J. (dir.), *La enseñanza del derecho en el siglo XXI: desafíos, innovaciones y proyecciones*. La Plata, Universidad Nacional de la Plata, Facultad de

Ciencias Jurídicas y Sociales, pp. 496-503. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/76923/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Rivera Villegas, H (Coord.) (2019). *Memorias del Congreso CEEAD sobre Educación Jurídica 2019* (CEEAD). Recuperado de https://congresoceead.mx/congresos-anteriores/2019

Rivera, J. y Crovi, J. (2016). "Fuentes del Derecho Civil". *Derecho Civil. Parte Genera*l. Buenos Aires, Abeledo, Perrot, pp. 49-96.

Salit, C. (2011). "Procesos de cambio curricular en la universidad. Aportes desde una lectura en clave pedagógica". *Revista Argentina de Educación Superior*, (3) (3), 10-25. Recuperado de https://www.untref.edu.ar/raes/documentos/raes_3_salit.pdf

Scotti, L. (2019). Werner Goldschmidt: el gran Maestro del Derecho Internacional Privado del Siglo XX. En Ortiz y Scotti (coords.), *La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires hacia su bicentenario*). Buenos Aires, Departamento de publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, pp. 47-75. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/libros/pdf/facultad-de-derecho-uba-hacia-su-bicentenario/2019-libro-ortiz-facultad-de-derecho-uba-hacia-bicentenario.pdf

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid, Ediciones Morata.

Steiman, J. (2008). "Las prácticas de evaluación". *Más Didáctica en la Educación Superior*. Buenos Aires, Miño y Dávila, pp.125-207.

Taba, H. (1977). "Modelos corrientes para la organización del currículo", en: *Elaboración del currículo. Teoría y práctica*. Buenos Aires, Troquel, pp. 499-536.

Vernetti, A. y Oviedo, C. (2015). "La configuración didáctica del pensar". Ponencia presentada en *V Jornadas de Enseñanza del Derecho*, 17 y 18 de septiembre 2015. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, pp. 55-59. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2016-jed-metodos-estrategias-y-dispositivos-parte-2.pdf

Verona Badajoz, A. (2016). "La enseñanza-aprendizaje del derecho de cara al futuro. Memoria del primer seminario internacional (11, 12 y 13 de noviembre de 2015)". *Derecho PUCP*, (76), pp. 461-508. Recuperado de https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/derechopucp/article/view/14929

Wasserman, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

Wierzba, S., Brodsky, J. y López, N. (2014). "La pluralidad metodológica en la enseñanza (y en la evaluación de contenidos) como vía de formación de profesionales idóneos para una sociedad cambiante: aportes y experiencias para la docencia universitaria en la actualidad". Ponencia presentada en *IV Jornadas de Enseñanza del Derecho*, 15 y 16 de octubre, 2014. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho, pp. 110-112. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/documentos/2014-trabajos-completos-del-eje-perspectivas-didacticas-en-la-ensenanza-del-derecho.pdf

Yaltone, G. (2010). “Incidencias del examen libre en el rendimiento de los alumnos: el caso de las materias Derecho Civil IV y V”. En González M. y Cardinaux N. (comps.), *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*. La Plata, Edulp, pp. 229 -245.

Zabalza, M.A. (2012). Articulación y rediseño curricular: el eterno desafío institucional. *Revista de Docencia Universitaria*. REDU.Vol.10 (3) 17-48 Recuperado de https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6013/6078

Fuentes en línea consultadas

UNICEN. https://www.unicen.edu.ar/content/rese%C3%B1-hist%C3%B3rica

Facultad de Derecho. UNICEN. https://www.der.unicen.edu.ar/institucional/inicio/

Facultad de Derecho. UNICEN. Video institucional, 20 Años. 1999-2019, Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=zPqvACeTkHA)

Suprema Corte de Justicia. https://www.scba.gov.ar/guia/mapadeptos.asp?depto=Azul&abremapa=si

UBA. Facultad de Derecho. Cronograma de las IX Jornadas de enseñanza del Derecho. http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/pdf/2019-cronograma-general-ix-jornadas-sobre-ensenanza-del-derecho.pdf

UBA. Facultad de Derecho. Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/jornadas.php

UBA. Facultad de Derecho. I Jornadas de Innovación en la Enseñanza del Derecho. Mayo 2008. Memorias de las mesas de discusión y trabajos en http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/jornadas_innovacion.php

UBA. Facultad de Derecho. II Jornadas de Enseñanza del Derecho. Noviembre 2012. Memorias de las mesas de discusión y trabajos en http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/segundas-jornadas-innovacion.php

UBA. Facultad de Derecho. III Jornadas de Enseñanza del Derecho. Septiembre 2013. Memorias de las mesas de discusión y trabajos en http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/terceras-jornadas-innovacion.php

UBA. Facultad de Derecho. IV Jornadas de Enseñanza del Derecho. Octubre 2014. Memorias de las mesas de discusión y trabajos en http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/cuartas-jornadas-innovacion.php

UBA. Facultad de Derecho. V Jornadas de Enseñanza del Derecho. Septiembre 2015. Memorias de las mesas de discusión y trabajos en http://www.derecho.uba.ar/academica/centro-desarrollo-docente/quintas-jornadas-innovacion.php

UBA. Facultad de Derecho. VI Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. Octubre 2016. Memorias de las mesas de discusión y trabajos en http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/2016/vi-jornadas-sobre-ensenanza-del-derecho

UBA. Facultad de Derecho. VII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. Octubre 2017. http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/2017/vii-jornadas-sobre-ensenanza-del-derecho

UBA. Facultad de Derecho. VIII Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. Octubre 2018. Relatoría de las mesas de discusión y trabajos en http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/2018/viii-jornadas-sobre-ensenanza-del-derecho

UBA. Facultad de Derecho. IX Jornadas sobre Enseñanza del Derecho. Octubre 2019. http://www.derecho.uba.ar/institucional/deinteres/2019/ix-jornadas-sobre-ensenanza-del-derecho

Documentos Institucionales

CONEAU. Estándares de acreditación carrera de Abogacía. Anexo I al V. http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/275000-279999/279435/res3401.pdf

Facultad de Derecho. UNICEN (2018). Informe de Autoevaluación (versión cerrada a julio 2018).

Facultad de Derecho. (2001). Plan de estudios 2001 de la Carrera de Abogacía (Resolución C. A. 242/2001).

Facultad de Derecho. UNICEN (2016). Reglamento de Enseñanza y Promoción (Resolución C.A. 096/2016).

Revistas consultadas

Academia (Revista sobre Enseñanza del Derecho - Facultad de Derecho de la UBA)

ANALES (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de UNLP)

Anuario (Facultad de Derecho - UNC)

Carrera y Formación Docente Revista Digital (Facultad de Derecho - UBA)

Cartapacio (Revista de la Facultad de Derecho - UNICEN)

Derecho y Ciencias Sociales (Instituto de Cultura Jurídica y Maestría en Sociología Jurídica, FCJ y S - UNLP).

Espacios en Blanco, serie indagaciones (NEES, FCH, UNICEN)

Investigación y docencia (Centro de Investigaciones de Filosofía Jurídica y Filosofía Social, Facultad de Derecho - UNR)

Perfiles Educativos (UNAM – México)

Reencuentro (Universidad Autónoma Metropolitana – México)

Revista de Educación (Facultad de Humanidades – UNMdP)

Revista de Educación Superior (México)

Revista de Educación y Derecho (Universitat de Barcelona)

Revista Iberoamericana de Educación Superior (UNAM y Universia – México),

Revista Justicia (Universidad Simón Bolívar. Colombia)

Revista Mexicana de Investigación Educativa (México)

Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho (Universidad de Chile)

Revista Telemática de Filosofía del Derecho

Trayectorias Universitarias (UNLP)

SIGLAS y Abreviaturas

C A – Consejo Académico

CEEAD - Centro de Estudios sobre la Enseñanza y el Aprendizaje del Derecho

CONEAU – Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

CONICET - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

FCJyS – Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

MFDE – Materias de formación disciplinar específica

MFGI – Materias de formación general interdisciplinaria

MNMdP – Universidad Nacional de Mar del Plata

REP – Reglamento de Enseñanza y Promoción

SIU – Sistema de Información Universitaria

UBA – Universidad de Buenos Aires

UNC - Universidad Nacional de Córdoba

UNICEN – Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires

UNLP – Universidad Nacional de la Plata

UNR – Universidad Nacional de Rosario

UNT - Universidad Nacional de Tucumán

ANEXO

Protocolo de entrevista

1. Datos personales
2. Estudios cursados
3. Formación pedagógica
4. Trayectoria profesional
5. Trayectoria en docencia
6. De su recorrido formativo ¿qué recupera para pensar la enseñanza y la evaluación?
7. De su labor profesional/académico ¿que recupera para pensar la enseñanza y la evaluación?
8. Qué aspectos de su materia le parecen fundamentales en la formación de los abogados
9. ¿A qué concepción del derecho adhiere?
   - ¿Qué aspectos de esta enfatiza en la enseñanza?
   - ¿Qué aspectos de esta enfatiza en la evaluación?
10. ¿Qué es para usted enseñar?
    - ¿Ha variado a lo largo del tiempo su idea sobre la misma?
    - ¿Han variado a lo largo del tiempo sus prácticas de enseñanza? ¿Por qué?
11. ¿Qué es para usted aprender?
    - ¿Cuándo se das cuenta que sus estudiantes están aprendiendo?
    - ¿En el caso de los estudiantes libres cuando podría decir que han aprendido?
12. ¿Qué es para usted evaluar?
    - ¿De qué manera son evaluados los estudiantes?
    - ¿Para qué evalúan?
    - ¿En qué momentos?
      ¿Por qué lo hacen de esa manera?
    - ¿Han variado a lo largo del tiempo sus prácticas de evaluación? ¿Por qué?
    - ¿Existen instancia de autoevaluación y de coevaluación?
    - ¿Qué hacen con los resultados de las evaluaciones?
13. Estudiantes libres
    - ¿Cómo son evaluados?
    - ¿Hay instancias de acompañamiento?
    - ¿Qué dificultades aparecen en la evaluación de dichos estudiantes?
14. ¿Han incidido los procesos de acreditación de la facultad en sus prácticas de enseñanza y de evaluación?

Documentos considerados en el trabajo de campo

Plan de estudios 2001 de la carrera de Abogacía. Resolución C.A. N° 242/2001. Recuperado de https://www.der.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/Plan-de-Estudios-Abogacia-2.pdf

Reglamento de Enseñanza y Promoción. Resolución C.A. N° 096/2016. Recuperado de https://www.der.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/08/Reglamento-de-Ensenanza-Promocion.pdf

Programa de estudio de la materia Instituciones de Derecho Privado. Resolución C.A. N° 281/2017. Recuperado de https://www.der.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/Instituciones_de_Derecho_Privado.pdf

Programa de estudio de la materia Introducción al Derecho. Resolución C.A. N° Nº 286/2017. Recuperado de https://www.der.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/Introduccion_al_Derecho.pdf

Programa de estudio de la materia Derecho Procesal I. Resolución C.A. N° 023/2018. Recuperado de https://www.der.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/Derecho_Procesal_I.pdf

Programa de estudio de la materia Derecho Penal II. Resolución C.A. N° 276/2017. Recuperado de https://www.der.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/Derecho_Penal_II.pdf

Programa de estudio de la materia Filosofía del Derecho. Resolución C.A. N° 288/2017. Recuperado de https://www.der.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/Filosofia_del_Derecho.pdf

Programa de estudio de la materia Derecho de Familia y Sucesiones. Resolución C.A. N° 283/2017. Recuperado de https://www.der.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/Derechos_de_Familia_y_Sucesiones.pdf

Programa de estudio de la materia Teoría General del Derecho. Resolución C.A. N° 289/2017. Recuperado de https://www.der.unicen.edu.ar/wp-content/uploads/2021/05/Teoria_General_del_Derecho.pdf