

## **Algunas reflexiones sobre didáctica universitaria a partir de un caso**

MIGUEL ALEJANDRO HERSZENBAUN\*

### **RESUMEN**

El presente trabajo se propone: (1) exponer una serie de reflexiones teóricas llevadas a cabo en el marco del acompañamiento pedagógico que la comisión en la que me desempeño como docente ha recibido por parte de la Dirección de Carrera y Formación Docente, como también (2) narrar la interesante experiencia realizada, y (3) las consecuencias prácticas de dichas reflexiones.

A fin de estructurar dicha exposición, nos apoyaremos en las relaciones entre los distintos conceptos involucrados propios del área pedagógica. Y a partir de ellos, presentaremos las reflexiones logradas y las decisiones tomadas. Es de esperar que a partir del relato de esta experiencia, otros docentes se interesen en acercarse a la Dirección de Carrera y Formación Docente.

### **PALABRAS CLAVE**

Acompañamiento pedagógico - Formación docente - Objetivos - Planificación - Evaluación.

## **Some reflections on didactics in the university starting from a case**

### **ABSTRACT**

This paper intends (1) to show a number of theoretical reflections made in the context of the pedagogical accompaniment that the commission in

\* Abogado (UBA), profesor de filosofía (UBA) y doctorando en filosofía (FFyL, UBA). Es ayudante de segunda de los Dptos. de Derecho Penal y Criminología y Filosofía

which I work as a teacher has received from the Department of Training for Teachers. It also intends (2) to tell this experience and (3) the practical consequences of these reflections.

In order to provide a structure to this exposition, I will base it on the relations between the involved concepts of the pedagogical area. Starting from these concepts, I will expound the reflections that we as a group made and the decisions we took. I think we can expect other teachers to be interested in receiving this accompaniment from the Department of Training for Teachers.

## KEYWORDS

Pedagogical accompaniment - Training for teachers - Goals - Scheduling - Evaluation.

## I. INTRODUCCIÓN

Como docente del Departamento de Derecho Penal y Criminología de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, he tenido la oportunidad de participar desde comienzos del año 2013 de una experiencia didáctica que me ha enriquecido como profesional de la enseñanza. El objetivo del presente trabajo consiste en comunicar dicha experiencia, acompañándola de algunas reflexiones teóricas sobre la didáctica en la enseñanza universitaria.

## II. EL ASESORAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA DIRECCIÓN DE CARRERA Y FORMACIÓN DOCENTE

En el año 2013, la doctora Noemí Rempel, profesora adjunta de las materias Parte especial del Derecho Penal y Delitos sexuales, dictadas en el marco de la cátedra del doctor De Luca, decidió acercarse a la Dirección de Carrera y Formación Docente.<sup>1</sup> Dicho acercamiento tenía

del Derecho. Da clase en las materias Parte especial del Derecho Penal y Teoría general del Derecho. Se especializa en la filosofía alemana, particularmente en las obras teóricas de Kant y Hegel. Correo electrónico: herszen@hotmail.com.

<sup>1</sup> Ambas son materias optativas del CPO de la orientación en derecho penal. Las dos abordan el estudio dogmático de delitos en particular. Los estudiantes que las cursan suelen haber elegido la orientación en derecho penal, pero esto no es necesariamente

por objetivo establecer un vínculo por medio del cual los profesionales de la enseñanza universitaria que trabajan en dicho Departamento pudieran apoyar y acompañar a los docentes que colaboramos con la doctora Rempel en el dictado de ambas materias. Gracias a este acercamiento conocimos a la licenciada Cynthia Kolodny. A partir de ese momento, la licenciada Kolodny se reunió con el grupo de docentes para conocernos, analizar cuáles eran nuestras necesidades e inquietudes y evaluar de qué manera asesorarnos y ayudarnos a mejorar en nuestro rol docente.

Las reuniones de trabajo se realizaron de la siguiente manera. Comenzamos por estudiar bibliografía especializada que pudiera darnos un marco teórico a partir del cual abordar nuestras inquietudes pedagógicas, bibliografía que luego sería discutida en el grupo conformado por los docentes y la especialista. Partiendo de esa bibliografía, surgían dudas y consultas directa o indirectamente relacionadas. Las charlas y reflexiones llevadas a cabo en equipo nos ayudaron a tomar decisiones concretas sobre diversas cuestiones, como por ejemplo la administración del tiempo de clase, la selección de temas y bibliografía, el establecimiento de pautas claras y compartidas de evaluación, como también el establecimiento de objetivos y propósitos claros. Luego, la observación de clases y diagnóstico que hiciera la asesora pedagógica nos permitió analizar cómo adaptar estas reflexiones a nuestra práctica efectiva de enseñanza.

A partir de estas observaciones y del trabajo de reflexión grupal, se tomaron decisiones concretas sobre cómo implementar los pensamientos elaborados en grupo. En este trabajo, me propongo exponer algunas de las conclusiones fundamentales a las que hemos llegado. Estas conclusiones son, por supuesto, personales y no puedo comprometer a mis colegas a que las suscriban. Pero sí podría asegurar que todos hemos considerado muy valioso el asesoramiento hecho desde la Dirección de Carrera y Formación Docente. A fin de ordenar estas consideraciones, he intentado estructurarlas de forma sistemática. Comenzaremos con las nociones de “objetivo y propósito” como eje central, para luego ir abordando los restantes aspectos que deben ser tenidos en cuenta.

así. En la mayoría de los casos, los estudiantes ya han terminado el CPC. Los grupos suelen ser de entre 10 y 30 estudiantes. En tanto se trata de una materia de orientación, los estudiantes deben contar con conocimientos previos en dogmática penal y teoría del delito.

### III. EL PROGRAMA, LOS OBJETIVOS Y LOS PROPÓSITOS

La reflexión grupal nos condujo al punto de partida desde donde se debe estructurar el programa de la materia, la planificación de la clase y la evaluación de los contenidos. Dicho punto de partida es el programa, los objetivos y propósitos.<sup>2</sup> Solo teniendo en claro los objetivos y los propósitos podremos disponer adecuadamente de los tiempos de enseñanza, decidir si las actividades que nos proponemos llevar a cabo en clase son o no conducentes, seleccionar satisfactoriamente la bibliografía y evaluar al alumno de forma congruente. La propia noción de “programa” supone una ordenación racional de sus contenidos y la orientación a una finalidad:<sup>3</sup> en otras palabras, supone “un principio de estructuración y regulación interna”.<sup>4</sup> Es en este sentido que Feldman y Palamidessi afirman:

todo programa (...) propone una representación de cómo se desarrollarán las situaciones educativas: de qué manera se realizará la presentación de ciertos contenidos, qué acciones de enseñanza favorecerán los procesos de aprendizaje de los alumnos, qué se espera que los alumnos sepan o sean capaces de hacer al finalizar un segmento de trabajo o un curso.<sup>5</sup>

Ahora bien, los objetivos y los propósitos identificados son el eje de la clase y de la materia, más aún, podríamos decir: de todo el trabajo de programación. Son el factor estructurante de la planificación y programación. Los objetivos y propósitos no se reducen a la transmisión efectiva de ciertos “contenidos teóricos”, sino que nos remiten a su vez al establecimiento y definición de contenidos actitudinales y procedimentales. Estos últimos incluyen tanto capacidades que se pretende que

<sup>2</sup> Hay un punto de partida aún más básico consistente en considerar la materia bajo los parámetros generales del marco académico en el cual la misma es dictada, es decir, el “régimen académico”. El programa de la materia opera como un mediador entre el marco institucional y la situación concreta de enseñanza. Cfr. FELDMAN, Daniel y Mariano PALAMIDESSI, PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA EN LA UNIVERSIDAD. PROBLEMAS Y ENFOQUES, p. 14.

<sup>3</sup> STENHOUSE, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, p. 30.

<sup>4</sup> COLS, E., “Programación de la enseñanza”, p. 4.

<sup>5</sup> FELDMAN, D. y M. PALAMIDESSI, *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*, p. 15.

el estudiante desarrolle como también un cierto modo de relacionarse con el conocimiento.

Hemos dicho que estos objetivos y propósitos son el eje de la clase y de la materia. Podría parecer una exageración, pero no lo es. Sin tener en claro qué nos proponemos al enseñar, resultaría sumamente difícil establecer con claridad qué tema debe tratarse en cada clase, cuánto tiempo dedicarle a cada tema, decidir qué tema el estudiante debe conocer, qué y cómo evaluar, qué actividades llevar a cabo, etc., es decir, establecer un claro programa de enseñanza. De esta manera, pudimos definir una serie de objetivos y propósitos generales que estructurarán la planificación: enseñar no solo el contenido de los tipos penales que estudiaríamos en clase, sino una técnica para el análisis y comprensión de los tipos penales en general; transmitir una capacidad, una forma de leer el Código Penal (y cualquier otra legislación penal). Al establecer con claridad los objetivos y propósitos, pudimos detectar a su vez la meta hacia la que queríamos dirigirnos, pero también una serie de problemas e inquietudes que paso a precisar.

#### IV. ESTRATEGIAS Y ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA

La pregunta por los objetivos perseguidos por la materia y por nosotros como docentes nos obligó a preguntarnos por las estrategias y actividades de enseñanza. Los teóricos definen las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”.<sup>6</sup>

Es evidente el íntimo vínculo que las estrategias de enseñanza poseen con el programa, los objetivos y los propósitos establecidos. Sin embargo, esta caracterización, aunque correcta, parece tener un aspecto demasiado general. Para poder analizar qué se pone en juego en las estrategias y actividades de enseñanza, resulta necesario estudiarlas más de cerca y en detalle. Para eso, proponemos considerar las actividades concretas de enseñanza que hemos implementado en clase.

<sup>6</sup> ANIJOVICH, R., *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*, p. 23.

Una de las actividades que tradicionalmente realizamos en ambas comisiones es el dictado de clase por parte de los estudiantes. Para aprobar la materia, los estudiantes no solo deben aprobar trabajos prácticos, parciales escritos y un examen oral, sino que además deben dar una clase en grupo. En las primeras clases, los alumnos reciben un cronograma de clases y temas y eligen qué clase desearán dar. Asimismo, se los pone en contacto con uno de los docentes de la comisión para que este los asista como tutor.

Al reflexionar sobre los objetivos perseguidos, pudimos mejorar esta actividad. Los objetivos eran múltiples: se esperaba que el estudiante dé en efecto la clase, que los estudiantes que compusieran el público aprendan de su compañero; pero también se esperaba que el estudiante pudiera investigar por sus medios un tema científico del área y que pudiera hablar en público de forma ordenada y clara. Lo que se deseaba era, básicamente, que el estudiante ocupara el rol de abogado, profesión en la que tendrá que desenvolverse verbalmente con claridad y en la que tendrá que investigar sobre diversas cuestiones jurídicas para enfrentar los casos que día a día se le presenten.

Teniendo los objetivos en claro resultó fácil precisar que la actividad era adecuada. Sin embargo, su efectiva ejecución traía, en ocasiones, algunos problemas. El estudiante no siempre estaba lo suficientemente preparado: en algunas oportunidades, se centraba en cuestiones no sustanciales, otras veces no había consultado la bibliografía conveniente, había estudiado "de memoria" sin entender en profundidad lo que él mismo decía o se ponía demasiado nervioso, al punto tal de verse imposibilitado de comunicar lo que había estudiado. El resultado no deseado de esto terminaba siendo que, o bien el estudiante no podía dar la clase teniendo que ser suplido por el docente a cargo, o bien el estudiante daba una clase confusa o con contenidos teóricos incorrectos y, en consecuencia, en el tiempo restante el docente debía volver sobre los temas mal abordados y corregir los errores teóricos. Esto parece dar un panorama bastante desolador y apocalíptico, pero lo cierto es que en general las exposiciones eran aceptables y los casos destacablemente malos o excelentes eran pocos.

Ahora bien, estos problemas podían ser resueltos. Teniendo sabidos los objetivos buscados y comunicándolos con claridad, resultaba ra-

zorable esperar que los estudiantes pudieran superar estos escollos y que la actividad planeada pudiese conducir al cumplimiento de los objetivos estipulados. En este contexto, decidimos reforzar la figura de los *tutores*. Los tutores, como ya he dicho, somos los colaboradores de cada comisión. Nuestra tarea es guiar a los estudiantes para que se luzcan, para que su clase sea efectiva. Reforzando la figura del tutor, con una *participación activa durante la producción del trabajo de investigación* se consiguió anticipar los errores, confusiones y problemas más frecuentes en lo que hace al aspecto teórico de la disciplina. Es decir, el tutor sabe qué se espera de los estudiantes y puede comunicarlo, siempre que se proponga tener un trato próximo con ellos. Puede disipar dudas, establecer preguntas claras que desea que el estudiante pueda responder, indicar bibliografía esclarecedora, señalar errores conceptuales o sugerir técnicas o herramientas para exponer con más claridad una idea.

A pesar de todas las ventajas que supondría una tutoría activa, decidimos hacerla “no obligatoria”: el estudiante no está “obligado” a contestar los mails del tutor, a presentar con antelación su trabajo, a contar qué bibliografía está consultando y cómo planea dar la clase. El único requisito para conservar la regularidad de la materia es que en efecto se dé la clase. Si la da de forma insuficiente, recibirá una mala calificación. Esta decisión de hacer “voluntaria” la relación con el tutor tiene que ver con una decisión ética que entiende que el estudiante universitario es un adulto y decidirá lo mejor para sí y se hará cargo de las consecuencias. No obstante, se aconseja expresa y vehementemente aprovechar la posibilidad de consultar al tutor y personalmente, en mi rol de tutor, elijo tomar un rol activo en la comunicación con los alumnos. En general, como mencionaré más abajo, este acercamiento es aceptado de buena gana.

Aun siendo voluntaria, esta “tutoría activa” parece estar dando resultados positivos. Por una parte, hemos tenido la impresión de que, en general, el nivel de la mayoría de las clases ha mejorado, mientras que los casos malos se han hecho más excepcionales.

Por otra parte, los estudiantes reciben positivamente este acercamiento por parte del tutor, aceptan las sugerencias e indicaciones, correcciones y pautas de investigación y presentación. Lo ven, entiendo yo, como una ayuda, no como un control. A través de esta tutoría, el estudiante prepara la clase teniendo un criterio claro sobre lo que se espera de él,

cómo organizar dicho conocimiento y teniendo de antemano una comprensión de los puntos difíciles, aquellos puntos que generarán debate o confusión en clase.<sup>7</sup>

Obviamente, hay aspectos de la clase preparada por el estudiante que exceden a nuestra formación como profesores de Derecho. Por ejemplo, no siempre podemos ayudar en lo que hace a la originalidad con la que el estudiante elige comunicar los contenidos, o dar técnicas de fácil implementación para que el estudiante se comunique de forma clara y sin mayores inconvenientes. Aun así, siendo estos aspectos en los que probablemente sea necesario seguir mejorando, una buena tutoría ayuda a estructurar la clase del estudiante y a que esta transcurra con menos sobresaltos.

Otro aspecto que hemos tenido en cuenta consistió en estipular con más precisión los contenidos teóricos a abordar por parte del estudiante. En vez de que el alumno tuviera que abordar “toda” la clase, teniendo que establecer con su propio criterio la prioridad de cada tema, se decidió que se ocuparía de un tema puntual, claramente especificado y acotado. Esto también repercutió claramente de forma positiva, al permitirle al estudiante hacer una investigación un poco más exhaustiva y en la que tuviera que comprender y resolver un problema determinado (o un pequeño grupo de problemas). En otras palabras, hemos logrado especificar los puntos prioritarios para evitar que el estudiante tuviera que hacer él mismo el recorte de los contenidos a trabajar.

Esta revisión sobre las estrategias de enseñanza se manifestó en clases con mejor contenido teórico, con uso de una bibliografía más pertinente y de mayor calidad científica o académica, en clases con un abordaje más ordenado y claro de contenidos más acotados pero mejor comprendidos; también por medio de la manifestación de una capacidad de los estudiantes para cuestionar y problematizar los contenidos presentados.

El diagnóstico y observación de la asesora pedagógica sirvió, a su vez, para reflexionar sobre otra serie de inconvenientes. La utilización

<sup>7</sup> Al acotar los contenidos, acentuar nuestra insistencia en la consulta al tutor, al tener un seguimiento más cercano de cómo se llevaba a cabo la investigación del estudiante, hemos obtenido mejores resultados cualitativamente hablando: clases más puntuales, claras y ordenadas; con menos cantidad de errores importantes; una mejor utilización del tiempo por parte del estudiante expositor.

de clases netamente expositivas no es, por sí misma, mala. Sin embargo, el diagnóstico me permitió advertir que en las clases dictadas por mí había un exacerbado carácter expositivo. El defecto de la mera exposición es que, por un lado, no obtiene un “feedback” sobre la recepción por parte de los alumnos del contenido comunicado; por el otro, exige un nivel de concentración por parte del auditorio que difícilmente pueda ser mantenido en el tiempo. Por ese motivo, es conveniente integrar la exposición con otras estrategias de enseñanza.

Entre estas otras estrategias puede contarse con el *brainstorming* como un elemento disparador, con preguntas orientadoras para recuperar saberes previos, con el diálogo socrático guiado por el docente, con el intercambio y discusión entre estudiantes. El objetivo no fue suprimir la exposición, sino integrarla a una serie de elementos que permitieran: (1) advertir si la comunicación era efectiva; (2) posibilitar la pregunta, cuestionamiento y elaboración por parte del estudiante; (3) integrar los saberes previos del estudiante al contenido nuevo estudiado.

Al hacer este pasaje de la mera exposición a una exposición que se integraba con las estrategias mencionadas, advertí que no todo lo que daba por sentado era conocido o comprendido por el estudiante; que lo que consideraba claro, no lo era tanto; que lo que veía desde un único punto de vista, podía ser considerado desde otro. Todos estos nuevos aspectos permitieron una mejor comunicación con los estudiantes, una mejor integración y comprensión de los contenidos transmitidos y la puesta en ejercicio de las aptitudes interpretativas y críticas de los estudiantes.

Por otra parte, me llevó a una mejor planificación y articulación de los contenidos, las actividades y los tiempos a utilizar para cada una de ellas. Al introducir estas otras estrategias, debía planificar con cuidado cuánto tiempo dedicarles, tener en claro qué quería conseguir con ellas y separar un tiempo específico para la exposición, teniendo, a su vez, claramente articulados los contenidos de dicha exposición.

## V. LOS CONTENIDOS Y RECURSOS DIDÁCTICOS A LA LUZ DE LOS OBJETIVOS

Otro aspecto que fue reconsiderado a la luz de nuestras reflexiones sobre los objetivos tuvo que ver con los contenidos. Ya hemos dicho que

no solo tuvimos en cuenta los contenidos teóricos, sino también los actitudinales y procedimentales. Con estos últimos tuvo que ver la decisión de continuar con la actividad en la que el estudiante debía dictar una clase. En cuanto a los contenidos estrictamente teóricos, tener claro los objetivos facilitó su ordenamiento, el establecimiento de prioridades, la selección de la bibliografía obligatoria y la evaluación.

Dado que el tiempo de enseñanza no es infinito, la adecuada priorización de los contenidos es fundamental. Para ello, tomamos como pregunta guía la siguiente: qué contenido el estudiante no puede dejar de conocer. Con esa pregunta en la cabeza, planificamos la materia y las clases. Cada clase debe responder a esa pregunta: cuál es el contenido que no puede dejar de ser comunicado al estudiante. Por supuesto, para la comunicación de dicho contenido podemos valernos de múltiples técnicas y recursos. Ello llevó a cada integrante del grupo docente a preguntarse cómo sé si el alumno recibe el contenido que quiero transmitir y cómo dispongo de los medios para que esa transmisión ocurra.

Por su parte, Feldman y Palamidessi señalan que “la pregunta no es solamente: ¿qué deberían saber [los estudiantes]? Sino, también: ¿para qué y cómo deberían usarlo?”<sup>8</sup> Esto termina de completar el enfoque que debe tenerse sobre los contenidos: no solo el qué, sino también el para qué y el cómo. Qué se supone que gana el estudiante al aprender cierto contenido. En nuestro caso, hemos tenido claro desde el principio que no solo pretendíamos explicar ciertos tipos penales, sino, especialmente, enseñar a *interpretar* tipos penales. Y esto supone que el estudiante aprende a identificar cuándo hay un *homicidio*, un *robo*, etc., y cómo estudiar cualquier otro tipo penal. El para qué, si no es evidente, lo especificamos: es eso lo que se supone tendrán que hacer como abogados, jueces o legisladores. El cómo: haciendo el ejercicio de análisis e interpretación que les mostramos, que les pedimos que hagan y en el que los acompañamos.

Ahora bien, aun habiendo establecido con claridad los distintos tipos de contenido, faltaba considerar el problema de su comunicación. A partir de estas reflexiones, de observaciones de clase y diagnósticos, comentarios y charlas, tomamos conciencia de la necesidad de advertir y evaluar el

<sup>8</sup> Véase FELDMAN, D. y M. PALAMIDESSI, M., *op. cit.*, sección 7, p. 31.

“feedback”. Es decir, percatarnos de si la comunicación entre docentes y alumnos era fructífera, si el alumno recibía el mensaje que los docentes creíamos emitir. Frente a esta necesidad reflexionamos sobre la *pregunta*: la pregunta no es una herramienta meramente evaluatoria. No solo puedo preguntar para ver si el alumno sabe/estudió o no, sino para analizar la relación de comunicación, es decir, cómo está desarrollándose mi propia clase.

Estas preguntas pueden ir tanto desde el docente al alumno como del alumno al docente. El docente debe tener en mente qué preguntar para poder diagnosticar si los alumnos están o no siguiendo la clase. Del mismo modo, debe atender a las preguntas de los alumnos para poder reconocer detrás de ellas posibles malentendidos, analizar si está transmitiendo adecuadamente los contenidos, etc. En todo caso, la pregunta nunca debe ser retórica: no es un mero ejercicio para simular “diálogo”, sino que debe ser efectiva, real. Y para garantizar qué es real es necesario dedicarle tiempo, dar la oportunidad de que el alumno responda la pregunta hecha o realice la propia. En cuanto a las preguntas del alumno al docente, el docente debe estar atento a lo que se pregunta para identificar de qué tipo de pregunta se trata y para poder dar la respuesta adecuada a la misma: si se trata de una pregunta en la que el alumno quiere esclarecer algo que no quedó claro, si es una pregunta que pretende ahondar en lo ya comprendido, etc. Atender a la pregunta es clave, pues permite identificar si el emisor de la pregunta ha captado adecuadamente el mensaje emitido por nosotros como docentes. Es decir, escuchando la pregunta y no descartándola o desacreditándola podemos identificar un posible equívoco o malentendido.

Personalmente, junto a la planificación de cada clase, he decidido hacerme un listado de preguntas. Estas preguntas se refieren a los puntos fundamentales que deberían ser debatidos en clase y a las que espero el alumno pueda dar respuesta. Con estas preguntas intento evaluar si la comunicación fue fructífera. Y la dificultad en responder me indica qué puntos no fueron claros y sobre los que tengo que volver.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de analizar las estrategias y actividades de enseñanza son los recursos o materiales didácticos. Los recursos o materiales didácticos son definidos como “todos aquellos instrumentos y medios que proveen al educador de pautas y criterios para

la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza y su evaluación”.<sup>9</sup>

Esto significa que debe tenerse por recurso o material didáctico no solo a los recursos más clásicos como los libros de texto, sino a todo instrumento que permita intervenir en el proceso de enseñanza, evaluación y planificación. Es decir, debemos ver estos llamados “recursos” o “materiales” didácticos como herramientas que nos permiten impulsar, dirigir o modificar un proceso de enseñanza.

Personalmente, en cuanto a recursos didácticos se trata, considero que los soportes gráficos o visuales suelen ser de gran ayuda, al menos para el caso de una materia que tiene por objetivo analizar tipos penales. Con ayuda de gráficos o cuadros sinópticos me propongo que el alumno vaya reconociendo y comprendiendo los elementos que conforman cada tipo penal. Al final de este análisis detallado, también debe analizarse un cuadro final que resuma los puntos fundamentales y permita reconocer la regla según la cual identificamos si un caso cae o no bajo el tipo penal estudiado. Recordemos que estos soportes gráficos no son más que medios para transmitir el mensaje que queremos comunicar. Con lo cual, siempre debemos evaluar nuestra propia clase: ver si los medios dispuestos están cumpliendo o no con los fines deseados.

También en lo referente al tiempo y dictado de la clase resultó necesario advertir la siguiente cuestión. A partir de las observaciones de clase, se advirtió la necesidad de estar atentos a la estructura de la clase como una totalidad, como un todo. Si se me permite una metáfora, creo que podemos expresar esta idea diciendo que la clase no se tiene que “desvanecer” o “deshilachar”, sino que debe conservar una estructura unitaria como la tienen los relatos bien contados. Es decir, el comienzo debe ser congruente con su desarrollo y cierre. Considero conveniente que el comienzo dé pautas claras al alumno sobre qué esperar de la clase: qué se abordará, cómo, qué quiero que el alumno aprenda con esta clase, para qué se da esta clase. El desarrollo, por supuesto, debería ser coherente con este comienzo, debe responder a los objetivos establecidos. El cierre, por su parte, no debe ser abrupto, como si fuera producto de la mera conclusión temporal (“nos quedamos sin tiempo, seguimos

<sup>9</sup> ARAUJO, S., *Docencia y enseñanza*, p. 188.

la próxima”), sino que debe tener un fundamento pedagógico: cierro el tema que estamos viendo, concluyo una unidad temática. El cierre me debe permitir separar un tema de otro (en lo posible), y volver sobre lo hasta aquí visto, evaluar si la transmisión de contenidos fue satisfactoria. La evaluación acorde a los objetivos, por su parte, debe ser abordada en una sección aparte.

## VI. LA EVALUACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS

La evaluación parece ser siempre un tema que trae disputas. Creo que todo docente sabe que la evaluación tiene algo de arbitrario: ya a la hora de elegir los temas a evaluar, las preguntas o consignas con que se evaluará, o las notas con que se calificará. La reflexión que hemos emprendido en grupo nos permitió llegar a ciertos acuerdos al respecto.

Uno de los aspectos que tuvimos en cuenta fue establecer de forma clara y precisa los criterios evaluatorios. Esta discusión sobre los criterios evaluatorios nos exigió analizar lo que decidíamos evaluar (ya sea en un examen, un trabajo práctico o una actividad concreta). Estos criterios evaluatorios compartidos no sólo disminuirían posibles discrepancias a la hora de calificar exámenes o trabajos prácticos, sino principalmente permitirían ver si la evaluación era acorde a lo que buscábamos en la clase. Es decir, nuevamente, el criterio era impuesto por los objetivos. Lo que evaluó debe concordar con mis objetivos. Si mis objetivos son que el alumno lleve a cabo una investigación sobre una cuestión jurídico-penal y que la exponga a sus compañeros ocupando el lugar de orador, debo evaluar y calificar si la investigación se realizó de forma correcta (bibliografía utilizada, buen criterio para elegir y ordenar los contenidos, etc.) y si su presentación fue adecuada (exposición clara, recursos expositivos esclarecedores, etc.).

De esta manera, podíamos establecer los distintos requisitos y aspectos que debía abarcar la evaluación, es decir, lo que a la hora de evaluar se tendría en cuenta. Tener en claro estos requisitos permite comunicárselos a los alumnos y esto les da una pauta de cómo dirigir su estudio de la materia. Por otra parte, refuerza la confianza entre el grupo docente y el grupo de estudiantes: los docentes no estamos para “tender una trampa”

al estudiante y descubrir qué no sabe. El éxito de nuestra tarea de enseñanza se debería reflejar en buenos resultados en una evaluación congruente.

Otro de los aspectos que tuvimos en cuenta en lo que respecta a la evaluación consistió en reconocer a la evaluación como una instancia de enseñanza/aprendizaje. Obviamente, puede tomarse un examen que tenga poco de "instancia de aprendizaje". Se puede optar por tomar un examen presencial en el que el alumno tenga que volcar lo que aprendió hasta el día anterior. Y tomar esta decisión no tiene nada de malo. Pero también se puede tomar otra decisión: llevar a cabo una evaluación en la que el alumno no se limite a reproducir un contenido recibido, sino que con ayuda de dicho contenido pueda producir nuevo conocimiento. Esto exige, claro, que la evaluación sea planificada de cierta manera particular. Las consignas deben ser pensadas de tal manera que no pidan del alumno una mera repetición, sino antes bien cierta producción. Este es el objetivo, posiblemente, de los trabajos prácticos, exámenes domiciliarios y actividades de exposición en clase.

La ventaja comparativa de este tipo de evaluación es que en ella "las actividades evaluativas (...) se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total"<sup>10</sup> educativo. Esto significa que no se divide artificialmente el momento de la enseñanza del momento de la evaluación. Aunque queda claro que el alumno está siendo evaluado al realizar un trabajo práctico, esta actividad se parece más a la actividad que se realiza en clase habitualmente que lo que sucede en un examen escrito presencial o incluso en uno oral.

Todas estas actividades suponen un tiempo de investigación y preparación. Pedirle al alumno que use ese tiempo, únicamente, para extraer citas textuales (que a veces no son comprendidas) de ciertos manuales o tratados parece poco útil. Ese tiempo de elaboración que se le da al estudiante debe estar dirigido a una reflexión por parte del mismo. Optar por un trabajo práctico que se entregará en quince días permite pensar consignas en las que el estudiante deba tomar decisiones, enfrentar posiciones y sopesar pros y contras, refutar argumentos, elaborar nuevos, etc. Como vemos, esto supone exigirle al estudiante que tome un rol activo frente al conocimiento y vuelva a la propia actividad de evaluación

<sup>10</sup> CELMAN, S., *La evaluación de los aprendizajes...*, p. 37.

una actividad de producción de conocimiento. Así, este tipo de evaluación no solo "...nos permit[e] conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento..."<sup>11</sup> determinado, sino que exige de los alumnos que "pongan en juego (...) procesos cognitivos".<sup>12</sup> Estos procesos cognitivos son, por un lado, equivalentes a los llevados a cabo en clase, es decir, a las aptitudes que tuvieron que ponerse en juego para resolver problemas e interpretar el texto legal en clase. Pero, por otra parte, supone que los alumnos se pongan en el lugar de productores de conocimiento, posibilitándose también el pensamiento de nuevas soluciones. Esto significa que no sólo se busca que el alumno reproduzca las "aptitudes" que ejercitó en clase. Poner en funcionamiento estas aptitudes supone, precisamente, que el estudiante creará en verdad un cierto conocimiento y una determinada solución. En consecuencia, la ejercitación de las actividades y aptitudes desarrolladas en clase no supone una mera repetición de lo ya estudiado en clase, sino una profunda integración de esos conocimientos como capacidades propias y personales que se vuelven a poner en juego a la hora de aplicarlas en casos concretos y que permiten nuevas elaboraciones teóricas y prácticas.

## VII. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

El asesoramiento y acompañamiento que el grupo docente recibió por parte de la Dirección de Carrera y Formación Docente resultó sumamente valioso. Este asesoramiento nos impulsó a realizar una profunda reflexión como equipo sobre nuestras prácticas de enseñanza. Esta reflexión tuvo, por supuesto, un aspecto teórico. Pero su meta última era repercutir positivamente en las decisiones prácticas que tomábamos a la hora de planificar y llevar a cabo una clase.

Es en este sentido que el acompañamiento pedagógico fue de enorme valor: como se ha podido mostrar, la reflexión sobre los objetivos y los propósitos operó como un eje central a partir del cual pudimos lograr reflexiones sobre los restantes temas vinculados con las prácticas de enseñanza, ordenándolos y orientándolos hacia la satisfacción de los objetivos

<sup>11</sup> *Op. cit.*, p. 40: "...nos permitan conocer la manera y el grado de apropiación que los estudiantes han realizado de un conocimiento...".

<sup>12</sup> *Op. cit.*, p. 41.

preestablecidos, de forma tal que la reflexión dio impulso a la modificación y mejora de nuestras prácticas docentes. Espero que a partir de leer estas páginas los docentes se animen a acercarse a la Dirección de Carrera y Formación Docente a fin de trabajar en conjunto para mejorar las prácticas de enseñanza en nuestra Casa de Estudios.

## BIBLIOGRAFÍA

- ANIJOVICH, Rebeca y Silvia MORA, *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2010.
- ARAUJO, Sonia, *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*, Buenos Aires, Universidad de Quilmes, 2006.
- CELMAN, Susana, “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en DE CAMILLONI, Alicia R. W., Susana CELMAN, Edith LITWIN y M. del Carmen PALOU DE MATÉ, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 1998.
- COLS, Estela, “Programación de la enseñanza”, en *Ficha de Cátedra*, OPFyL.
- FELDMAN, Daniel y Mariano PALAMIDESSI, *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y enfoques*, Buenos Aires, UNGS, 2001.
- STENHOUSE, Lawrence, *Investigación y desarrollo del curriculum*, Madrid, Morata, 1987.

Fecha de recepción: 17-3-2015.

Fecha de aceptación: 21-12-2015.