



**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y
PSICOPEDAGOGIA
PROFESORADO UNIVERSITARIO PARA LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR**

Título del trabajo:

***“ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS PARA LA
ENSEÑANZA ACADÉMICA DEL DERECHO EN EL NIVEL
SUPERIOR CENTRADAS EN LA EVALUACIÓN”***

Título a obtener: **Profesor Universitario para el Nivel Secundario y Superior**

Alumna: **Agustina Gatti**

“La educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”

Paulo Freire

AGRADECIMIENTOS

A mi familia por el apoyo incondicional de siempre.

A la Universidad Abierta Interamericana, a mis compañeros y compañeras de cursada por hacer del transcurso de la carrera una experiencia de aprendizaje colaborativo.

A todos los docentes del Profesorado Universitario y a los que han colaborado en la realización de esta investigación.

RESUMEN

En el presente trabajo se desarrolla una propuesta de intervención en el campo profesional para la implementación de la autoevaluación como estrategia pedagógica didáctica para la enseñanza académica del Derecho a estudiantes de Ciencias Económicas en una Facultad con sede en la Ciudad de San Nicolás de los Arroyos, Provincia de Buenos Aires. La iniciativa de la propuesta surgió como producto de un trabajo de campo, de tipo observación no participante realizada en el año 2022, dónde se verificó en los estudiantes una dificultad para el seguimiento de los contenidos.

En entrevistas posteriores con docentes de dos asignaturas de Derecho, en la Facultad ante dicha, se corroboró que los estudiantes tienden a ver al Derecho como una asignatura aburrida y difícil por la cantidad de lectura que conlleva.

Este trabajo tiene por objetivo incentivar el interés de las y los alumnos de Ciencias Económicas por las asignaturas teóricas de Derecho a partir de la implementación de herramientas pedagógicas y didácticas que propicien el seguimiento de los contenidos, y en este sentido, la implementación de la autoevaluación mediante entornos virtuales.

Con ella se pretende crear una experiencia de participación activa de los estudiantes en donde se desarrollen y fortalezcan competencias fundamentales en el proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVES: Estrategias Pedagógicas y Didácticas – Evaluación
– Derecho.

INDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
1.1 Contexto Institucional	1
1.2 Problema de Investigación	1
2. OBJETIVOS	2
3. MARCO TEÓRICO	3
CAPITULO I.	3
ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS	3
3.1.1. Enseñanza académica del Derecho.	3
3.1.2. Aplicación didáctica de la Pedagogía Crítica.	4
CAPITULO II.	8
LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA	8
3.2.1 La evaluación como parte integrante de los proyectos.	8
3.2.2. La función pedagógica de la Evaluación.	11
CAPITULO III.	14
INNOVACIÓN DOCENTE CON TÉCNICAS DE APRENDIZAJE ACTIVO Y COOPERATIVO	14
3.3.1. Autoevaluación y aprendizaje.	14
3.3.2. Técnicas de autoevaluación para la enseñanza del Derecho en el nivel superior.	16
4. ANALISIS DE DATOS	18
4.1 Perspectiva Metodológica	18
4.1 Observación	19
4.2 Entrevista a Docentes de Derecho del Nivel Superior	20
4.3 Resultados del Trabajo de Campo	21
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	23
5.1 Contexto de desarrollo de la intervención	24
5.2 Factibilidad de la intervención	24
5.4 Impacto	30
5.5 Resultados Esperados	30
6. CONCLUSION	31
7. BIBLIOGRAFÍA	32

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Contexto Institucional

El presente proyecto de intervención se ubica en una Facultad de Ciencias Económicas con sede en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, Provincia de Buenos Aires.

Se realiza en la carrera de Contador Público, la mayoría de las materias son contables y financieras, aunque cuenta con algunas estrictamente de Derecho. El Plan de Estudios es de 5 años.

De un trabajo de observación áulica en la materia de Derecho Comercial y de una entrevista con el docente, se destaca, en general, la actitud indiferente de los alumnos a la hora de participar en las clases por la dificultad en el seguimiento de los contenidos esencialmente teóricos.

Por otra parte, se observa una marcada preferencia de los alumnos hacia las materias contables criticando la utilidad y contenidos de las materias de Derecho.

1.2 Problema de Investigación

La problemática de esta investigación se vincula con la necesidad de indagar sobre las estrategias pedagógicas y didácticas más adecuadas para la enseñanza académica del Derecho de manera tal, de facilitar el seguimiento de los contenidos teóricos.

Se debe considerar que la enseñanza de cualquier conocimiento varía según el contexto en que es impartido; en la enseñanza del Derecho, en el nivel superior, se puede visualizar un impacto negativo sobre el rendimiento académico en el alumnado cuando no se aplica un sistema de evaluación continua.

Según López Pastor, Manrique Arribas y Valles Rapp (2011), la evaluación de aprendizaje es imprecisa y también objeto de discusión, al tiempo que se intenta orientarlo en una dirección educativa y no selectiva.

Asimismo, la evaluación durante el proceso de aprendizaje o formativa es un término que fue introducido en 1967 por Scriven para referirse a los procedimientos utilizados, por

los profesores, con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos.

La importancia de analizar esta idea radica en que el nivel superior existe una tendencia a utilizar modelos evaluativos centrados en el resultado, en desmedro de una evaluación formativa que priorice las posibilidades pedagógicas y didácticas de la misma facilitando el seguimiento de los temas.

De esta manera, esta investigación plantea una diferencia entre saber una disciplina y saber enseñarla, que radica justamente en poder construir una estrategia adecuada a cada contexto formativo, que resulte comprensible e interesante para los estudiantes, aplicando una evaluación orientada al aprendizaje y no la hetero evaluación, con escasa participación de los sujetos evaluados.

2. OBJETIVOS

General

- Evaluar la implementación de herramientas pedagógicas y didácticas que propicien el seguimiento de los contenidos teóricos del Derecho tendiente a incentivar el interés de los alumnos del nivel superior.

Específicos

- Indagar las estrategias pedagógicas y didácticas del Derecho en el nivel superior.
- Analizar herramientas de aprendizaje que permitan realizar un seguimiento de la asignatura.

3. MARCO TEÓRICO

CAPITULO I ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

3.1.1. Enseñanza académica del Derecho

La enseñanza académica del Derecho en la actualidad puede graficarse con clases teóricas, magistrales, en las que se exponen y explican los contenidos de los planes de estudio. La expresión clase magistral no es unívoca. En el presente trabajo se emplea como sinónimo de clase meramente expositiva. Se resalta que los profesores actúan como conferencistas y los estudiantes como sujetos pasivos. Es un método expositivo que se centra en la transmisión de conocimiento. El énfasis en ésta tarea impide que el profesor verifique, evalúe, el aprendizaje del estudiante a lo largo del proceso.

La explicación se lleva adelante en forma verbal, con el docente de pie al frente al curso, a veces ayudándose mediante la proyección de diapositivas o con anotaciones en el pizarrón.

El docente expone, recita ante los alumnos y sólo ocasionalmente los alumnos preguntan en el transcurso de la clase o al finalizar la misma. Habitualmente los estudiantes toman apuntes de lo que el profesor expone (González Rus, 2003).

Algunas variantes interesantes que aplican los docentes en las clases son, por ejemplo, iniciarla recuperando conceptos anteriores pertinentes o situando el tema del día en el programa y estableciendo vínculos con temas vistos previamente o que se estudiarán más adelante; traer al aula un debate haciendo referencia a distintas posiciones doctrinarias opuestas y su interpretación normativa, explicando los fundamentos de cada postura. Presentar al grupo los instrumentos o documentos en los que se materializa la figura jurídica en la práctica cotidiana. Llevar adelante alguna actividad de análisis jurisprudencial sobre el tema de estudio (Gapel Redcozub, 2014).

Por lo general, los estudiantes participan siempre que pueden sin la necesidad de adquirir previamente conocimientos específicos sobre el objeto de la intervención y siempre que la misma no sea interpretada o valorada por el profesor como muestra de desconocimiento de la asignatura o del tema que está siendo objeto de exposición o debate. Por eso, para

fomentar el debate es necesario que los profesores permitan, la “especulación creativa”, tal como señala González Rus (2003), y no que reclamen una reflexión fundada en el previo conocimiento de contenidos teóricos.

La desconfianza para hablar a intervenir en clase resulta así, pues, muy a menudo, expresión del recelo del estudiante a que sea descubierto por el profesor el poco o nulo esfuerzo personal que ha hecho por conocer aquello que debería saber ya sobre lo que interviene. Sobre todo, cuando son cuestiones que presuponen el conocimiento de otras que ya han sido tratadas antes en clase o en asignaturas de años anteriores (González Rus, 2003).

El examen es el elemento central de la evaluación del alumno. Un examen, dirigido fundamentalmente a una valoración memorística para constatar qué se ha estudiado más que qué se ha aprendido.

En gran medida, el éxito del mismo depende de la fidelidad con que el estudiante es capaz de reproducir lo que se le ha dado previamente en clase: cuantos más datos transcribe y cuánto más fiel es al pensamiento del profesor, “mejor” es el examen y, por tanto, más alta es la calificación. Por consiguiente: un sistema que valora, sobre todo, la “cantidad” de datos que se es capaz de retener y repetir y escasamente la capacidad crítica y creativa del estudiante.

La realización de los exámenes, en la mayoría de las materias, se convierte en una obsesión para el estudiante y, en la práctica, en casi la única actividad docente con capacidad real para motivarlo al estudio de entre todas las que se desarrollan a lo largo del curso. El estudiante trabaja, vive, piensa, existe, “es”, para el examen parcial y el final. La que se aplica, es, por tanto, una evaluación resultadista, que valora, sobre todo, la “cantidad” y la “fidelidad” con que el estudiante es capaz de retener y repetir los datos, y escasamente su capacidad crítica y creativa, y que ha convertido al examen en el centro de las preocupaciones del alumno y en la referencia central de toda la vida académica.

En el sistema, desaparecidos por la preeminencia del examen, tiene una reducida presencia la valoración del esfuerzo continuado, el compromiso y la seriedad en el cumplimiento de las obligaciones (González Rus, 2003).

3.1.2. Aplicación didáctica de la Pedagogía Crítica

A lo que González Rus llama especulación creativa, es a lo que el filósofo y pedagogo brasileño Paulo Freire denomina Pedagogía Crítica que, en definitiva, focaliza en el ideal de individuo que cuestiona.

El educador que describe Freire tiene que ser quien se plante y replante constantemente todos aquellos medios y caminos que simplifiquen el contenido que ha de ser finalmente aprehendido por los educandos (Freire, 1977).

La pedagogía crítica tiene componentes éticos, políticos, metodológicos, y hace que el hombre sea parte dentro del proceso como un sujeto que critica, porque es capaz de reconocerse en el mundo y es consciente de que puede mejorarlo, transformarlo para lo que necesita de una educación dialógica, en la que se establezcan relaciones horizontales y el conocimiento sea reflexivo, y construido cooperativamente.

Un diálogo que signifique construcción colectiva de conocimientos, que se aleje de las concepciones emisor-receptor, y en el que, en cambio, los sujetos del proceso sean emisores y receptores al mismo tiempo.

La pedagogía crítica supone un crecimiento personal de educadores y educandos; no es puro formalismo con acciones sin sentidos, sino que supone un accionar reflexivo y transformador (Patterson, 2008).

En éste sentido, es importante señalar, que muchas veces se confunde la autoridad con el autoritarismo cuando en realidad el autoritarismo se impone y la autoridad se construye por medio de la relación. El autoritarismo genera dependencia y la autoridad por su parte autonomía (Vila Merino, 2019). El autoritarismo destruye la libertad mientras que la autoridad permite que el individuo la posea, porque la libertad, siempre ésta ligada a la idea de propiedad, de sueños, de ideales.

El autoritarismo busca la sumisión y la obediencia y la autoridad, “la disciplina”, permitiendo la reflexión sobre las normas y el desarrollo del sentido crítico (Esteve, 2010).

El dialogo de ésta corriente pedagógica implica que educador y educando intercambien activa y reflexivamente sus conocimientos. Es decir, el educador indaga en los intereses de los alumnos y desde allí se construye el conocimiento y la reflexión crítica, optimista o no, del mundo. De ésta manera el profesor respeta a los estudiantes y no los subvalora. Tal como señala Villa Merino, sin confianza y sin respeto, no es posible la relación educativa. Son dos caras de una misma moneda. La confianza es un elemento imprescindible porque nos permite accionar y no quedarnos paralizados, multiplicando así nuestra posibilidad de crecer y ser mejores.

La falta de confianza del educador puede obstaculizar la conquista de objetivos educativos impidiendo el desarrollo de la autonomía del educando, dificultando el proceso natural de la relación educativa. Es importante señalar que el educador no sólo

influye en la imagen que el alumno se forma de sí con su confianza, sino también con su ejemplo (Jover, 1991).

Es importante, en primer lugar, que el docente confíe en las capacidades de sus alumnos y tenga altas expectativas sobre sus posibilidades de aprendizaje y, en segundo lugar, que confíe en sí mismo como docente y educador para estimular, la motivación, el esfuerzo y la superación necesarios en sus alumnos y así poder conducir la práctica educativa en función no del interés inmediato, sino del aprendizaje profundo de sus alumnos (Martínez, 2017).

Es sumamente significativo lo que Freire refiere acerca de la humildad de los hombres necesaria para el diálogo. Y, en este sentido, los interrogantes planteados por él resumen la esencia de esta pedagogía crítica. ¿Cómo puedo dialogar si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro y nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros yo? ¿Cómo puedo dialogar si me siento participante de un gueto de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son esa gente o son nativos inferiores? ¿Cómo puedo dialogar si parto de que la pronunciación del mundo es tarea de hombres selectos y que la presencia de las masas en la historia es síntoma de su deterioro, el cual debo evitar? ¿Cómo puedo dialogar si me cierro a la contribución de los otros, lo cual jamás reconozco, y hasta me siento ofendido por ella? ¿Cómo puedo dialogar si temo la superación y si con sólo pensar en ella sufro y desfallezco? (Freire, 1977).

La pedagogía crítica se opone a la pedagogía bancaria que aún coexiste con esta primera. La pedagogía bancaria en el contexto actual sirve de base y manipulación a los gobiernos que pretenden perpetuar las diferencias entre los hombres.

Volviendo ahora a la relación profesor-alumno, reducidos ambos a sus funciones, la de profesor y la de alumno, fácilmente la relación pedagógica se transforma en la educación “bancaria” en la que “el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 1970). Como se deposita dinero en un banco, se depositan conocimientos en determinados objetos denominados alumnos.

Para que la relación pedagógica sea realmente formativa es necesario que desborde la particularización a que se ve sometida como relación profesor alumno y pase a ser relación de sujeto a sujeto. El profesor debe tener conciencia que el saber no es propiedad exclusiva suya porque está repartido, y el acto pedagógico es una intercomunicación de saberes (Dri, 2007).

Resulta importante para el trabajo educativo y transformador poner énfasis en el saber popular, que es un saber, relacionado con los elementos de experiencias cotidianas, o no, que adquiere connotación científica, toda vez que es repetido en las transformaciones culturales, y tiene resultados efectivos y legitimados por los actores que lo producen y llevan a la práctica.

El saber no es propiedad absoluta de los intelectuales y académicos.

De la misma manera, la construcción colectiva del conocimiento, debe encaminarse desde la pedagogía crítica, a partir de que el saber se desarrolla desde el diálogo y la reflexión colectiva, dentro del propio proceso educativo, no en forma individual, sino con el aporte de todos, tomando en cuenta las experiencias diversas de los educandos, orientados por el coordinador (Patterson, 2008).

En síntesis, la propuesta teórico-metodológica de la pedagogía crítica no debería obviar, para su desarrollo transformador, el saber popular, la construcción colectiva del conocimiento, el respeto a la identidad cultural, el respeto al diferente, el diálogo como base educativa, el respeto al conocimiento del educando, la coherencia, el reconocimiento del mundo y del hombre dentro de este, el establecimiento de relaciones horizontales, la humildad, el amor, la fe y el compromiso, la posición del hombre como sujeto parte de los procesos de cambio, la reflexividad. La importancia de analizar ésta teoría radica en que, en la enseñanza del derecho en nivel superior, no se tiende a construir el conocimiento y resulta un proceso de enseñanza-aprendizaje tedioso para los estudiantes, a veces no comprensible y poco interesante. Asimismo, se pierde la posibilidad de utilizar una evaluación formativa orientada al seguimiento de la asignatura y en definitiva del aprendizaje.

CAPITULO II

LA EVALUACIÓN COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

3.2.1 La evaluación como parte integrante de los proyectos

El presente punto tiene como objeto explicar y demostrar la complejidad de la evaluación, ya que existen numerosos posicionamientos teóricos y prácticos sobre ella particularmente enfocado para los propósitos de esta investigación.

Evaluar es una acción recurrente en las aulas, sin embargo ¿Tenemos claridad sobre cuáles son los propósitos de esa práctica? ¿Qué sentido tiene evaluar? ¿Qué nos dice acerca del aprendizaje? ¿Nos brinda elementos para repensar nuestras propias prácticas de enseñanza? Diversos estudios indican que la ritualización de las prácticas evaluativas como un rasgo propio de la forma escolar ha conducido a cierta ausencia de reflexión o esclarecimiento de los fundamentos de la evaluación, así como de la pregunta por su sentido en cada contexto, en cada situación educativa (Díaz Barriga, 1987).

Actualmente en lugar de entender a la evaluación como una herramienta para comprender y transformar los procesos educativos, se la concibe como un mecanismo de control que tiende a clasificar, comparar, seleccionar y excluir sujetos con diferentes realidades socioeconómicas.

Es fundamental la planificación de la evaluación y esto implica ir tomando una serie de decisiones para operar, tales como: los fundamentos teóricos, con qué instrumentos, criterios y en qué momentos.

Es incuestionable que la evaluación implica juicios, valoraciones, ponderaciones, ya que carga con la subjetividad propia de toda acción humana, de todo sujeto.

Lincolnd (1989), sostiene que recién en las décadas del '60 y '70 surge el reconocimiento del juicio de valor en los procesos de evaluación. Aparece el reconocimiento de la subjetividad en la evaluación, que se evidencia desde la elección de lo que se evalúa hasta las ejecuciones.

Por su parte Celman (1998) señala que la evaluación es parte de la enseñanza y el aprendizaje, no es un apéndice si no que es integrante de las decisiones y opciones que van tomando docentes y estudiantes cuando juzgan, valoran, analizan, discriminan, eligen. Es decir, tanto docentes como estudiantes van realizando acciones de evaluación, y para que ello se transforme en una experiencia de aprendizaje es beneficioso transparentar en el aula los procesos que el docente realiza al aprender y al configurar su

propuesta de enseñanza. En vinculación con este principio está la noción de que la propuesta de evaluación comienza cuando nos preguntamos qué enseñamos, por qué enseñamos eso y no otra cosa, de qué modo lo enseñamos, cómo favorece el aprendizaje de los estudiantes, qué sentido tiene ese aprendizaje, entre otros interrogantes y decisiones. Muchas veces la preocupación del docente se centra en mejorar los exámenes o diferentes formas de evaluación, entendiendo que “los métodos y las técnicas de evaluación mejoran su calidad

educativa –es decir, su potencial educador– cuando forman parte de un proceso más amplio y más complejo que, a su vez, ha mejorado” (Celman, 1998, p. 5).

Además, señala que no existen formas de evaluación mejores que otras, es decir, no hay formas superiores a otras, sino que se valoran por su grado de pertinencia según el objeto evaluado, a los sujetos involucrados, y a la situación en la que se ubiquen. En el caso de los aprendizajes, la forma que adoptará la evaluación no estará ajena al campo de conocimiento o área disciplinar en la que se inscriba y el enfoque desde el cual nos dirigimos. En el caso de nuestro trabajo la enseñanza académica del Derecho en el nivel superior.

Obtener información es sólo un aspecto de la evaluación. Se confunde la toma del “dato” con el complejo proceso de evaluación, cuando su mayor riqueza (y también dificultad) radica en la reflexión e interpretación que los datos suscitan.

La evaluación formativa se basa en el análisis de evidencia recolectada por los docentes que les permiten hacer comentarios e implementar acciones para mejorar la comprensión de los estudiantes. Este tipo de evaluación comúnmente involucra un proceso cíclico en el que los profesores hacen visibles el pensamiento de los estudiantes, realizan inferencias sobre el nivel de comprensión alcanzado y actúan con base en la información disponible con el fin de alcanzar los objetivos de aprendizaje establecidos (Cowie y Bell, 1999; Furtak, 2012). La evaluación formativa implica un reto para el docente, pues demanda conocimientos sólidos en la disciplina, atención constante a las ideas expresadas por los alumnos, reconocimiento de las dificultades de aprendizaje más comunes y familiaridad con un repertorio de estrategias de enseñanza que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes (Atkin, Coffey, Moorthy, Sato y Thibeault, 2005; Furtak et al., 2008). El impacto de dicha evaluación sobre el aprendizaje depende de la habilidad de los docentes para formular preguntas que hagan visible el nivel de comprensión de los alumnos, reconocer ideas productivas y dificultades conceptuales expresadas por los estudiantes, generar interpretaciones adecuadas sobre el pensamiento de los alumnos y seleccionar estrategias efectivas para resolver los problemas de aprendizaje detectados

(Bennett, 2011; Sadler, 1989). Los docentes deben poder juzgar las respuestas de los estudiantes más allá de si son correctas o no, para determinar si dichas ideas son un obstáculo o pueden contribuir al desarrollo de aprendizajes significativos (Furtak, 2012; Levin, Hammer y Coffey, 2009; Russ, Coffey, Hammer y Hutchison, 2009).

Es importante destacar que la evaluación es una parte integrante de los proyectos, no algo añadido al final de los mismos, como un complemento o un adorno” (Santos Guerra, 1993). La evaluación en sí misma no tiene sentido si no se encuentra vinculada al proceso educativo, proceso que implica comprensión y revisión.

Otra característica importante de la evaluación tiene que ver con que la misma permite materializar aspectos o procesos que de otra manera permanecen ocultos, posibilita una aproximación en forma más precisa a las formas de organización de los mismos, los efectos, las consecuencias, los elementos intervinientes (Torranzos, 2000).

Santos Guerra (1999) afirma que más importante que hacer evaluaciones, e incluso, más importante que hacerlas bien, es saber a qué personas sirven y qué valores promueven. Así plantea que la evaluación es un fenómeno moral. Si le conferimos un mero carácter instrumental, podemos ponerla al servicio del poder, del dinero, de la injusticia, de la desigualdad. Sería preocupante que la evaluación fuese un instrumento de autoritarismo, de dominación, de control o de sumisión (Santos Guerra, 1999).

Del mismo modo que la educación es inherentemente política (Freire, 2003), la evaluación es una tarea compleja con serias implicancias sociales, ideológicas y políticas (Morán Oviedo, 2012).

Podemos decir que la evaluación implica un espacio de reflexión individual y compartida sobre procesos y resultados con el propósito de formar un proyecto de cambio (Díaz Barriga, 2013). Lo que se espera es la mejora del proceso educativo, apuntando a que la comprensión brinde herramientas para accionar.

La evaluación nos ayuda a comprender lo que sucede y puede contribuir a modificar situaciones de adversidad, vulnerabilidad e inequidad (Badilla, 2009). Puede ser injusta, generando un efecto de control, o bien puede transformar estas situaciones.

En el aula es en donde se manifiestan en forma visible los vínculos con el poder. La evaluación es en esencia un acto político y el momento de medición de fuerzas entre dos agentes de la relación pedagógica: profesor y alumno (Morán Oviedo, 2012).

Generar espacios democráticos de decisión, implicando a los alumnos en los procesos evaluativos, contrarrestaría la vivencia de la evaluación como una imposición, que deja a los sujetos en una relación de dominación.

3.2.2 La función pedagógica de la Evaluación

Innovar en el diseño de unidades didácticas e innovar en evaluación son actividades inseparables que se condicionan mutuamente. Ello implica un cambio en la valoración que los profesores hace de sus intereses (Veslin, 1992).

La función pedagógica o formativa permite regular el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque aporta información útil para la adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las necesidades del alumnado y de este modo mejorar la cualidad de la enseñanza en general. Se inserta en el proceso de formación, ya sea en su inicio, durante o al final, pero siempre con la finalidad de mejorar el aprendizaje cuando aún se está a tiempo (Jorba, 1993).

La idea de evaluar con un sentido pedagógico no es nueva y tampoco dista mucho de la conceptualización que se viene construyendo desde los últimos 30 años. En términos generales, la evaluación se puede definir como el proceso sistemático y riguroso que permite obtener información válida y fiable acerca de una situación de aprendizaje, con objeto de formar y emitir un juicio de valor con respecto a ella, para luego tomar decisiones consecuentes, orientadas a corregir o mejorar la situación evaluada (Casanova, 1998).

Para Cabello (2006), la finalidad de la evaluación siempre ha sido tomar decisiones de cambio y mejora a lo largo del proceso educativo. Siendo materia de evaluación no solo los resultados académicos, sino también las etapas del proceso de enseñanza, el método elegido y los medios o recursos utilizados.

No obstante, en la actualidad, continúa siendo patente la divergencia entre el concepto de evaluación que se maneja a nivel teórico y su práctica real en las aulas. Dicho de otro modo, aún persiste en el ámbito educativo la tendencia a confundir la evaluación con la calificación, aunque pareciera estar claro que la primera alude a un proceso y la segunda a un resultado (Quintero, 2008).

Es necesario evaluar con un objetivo claro y en torno a criterios precisos, lo que implica identificar claramente el objeto de evaluación. Por ejemplo, el objeto de una evaluación podría ser el conjunto de conocimientos, habilidades y/o actitudes significativas que los estudiantes debieron adquirir durante un proceso de enseñanza- aprendizaje (Mateos, 2000).

Además, se debe seleccionar el método para recoger información, es decir, identificar la técnica y el instrumento de evaluación a utilizar. Las técnicas de evaluación integran las formas o maneras sistematizadas que emplea el docente para recoger los avances logrados por el estudiante. Ejemplos de ellas son la observación, la interrogación, las exposiciones o disertaciones, la elaboración de mapas conceptuales, de síntesis o resúmenes (Cabellos, 2006).

Los instrumentos de evaluación constituyen el tipo de recurso específico que permite registrar los resultados del desempeño de los estudiantes. Todo instrumento evaluativo del aprendizaje debe estar en relación directa con la técnica seleccionada.

Una vez aplicado el instrumento, corresponde analizar la información obtenida, emitir un juicio en razón del objeto de evaluación y tomar decisiones en coherencia. Estas etapas del proceso son las que comúnmente están ausentes en las prácticas evaluativas, pues la evaluación se da por cerrada cuando se califica a los estudiantes y se registran los resultados, es decir con la acreditación.

Luego de aplicar un instrumento, el paso siguiente no debería ser la entrega de notas y la revisión general de las respuestas correctas con los estudiantes, lo acertado es realizar un análisis de los resultados. Dicho análisis debe permitir al docente tener una mirada general sobre el aprendizaje alcanzado por el grupo y, al mismo tiempo, detectar focos precisos de confusiones o dificultades en relación con los criterios que sustentan el instrumento y que se vinculan directamente con el objeto de evaluación.

La información que arroja el instrumento de evaluación debería permitir al docente emitir un juicio reflexivo, principalmente, en aspectos como: el nivel de dominio logrado por el estudiante respecto de los conocimientos de la disciplina, las capacidades desarrolladas, su potencial de rendimiento y respuesta en situaciones reales en las que deba utilizar lo aprendido, además de determinar la efectividad de las estrategias de enseñanza en relación con el logro de las metas de aprendizaje (Gallardo, 2012).

Esta reflexión sobre los resultados debe llevar a una toma de decisiones razonada y justificada sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientando la planificación didáctica, la retroalimentación focalizada y, si fuera necesario, la modificación de la acción pedagógica en su conjunto, en otras palabras, barajar y entregar de nuevo.

La introducción de las tecnologías de la información y las comunicaciones en el ámbito educativo viene acompañada de cambios en los usuarios de la formación, en los entornos de aprendizaje y en los modelos de enseñanza (Aedo, García & Fadraga 2001).

Resultan innegables beneficios de incorporar la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que favorece a que se otorgue un mayor valor al desarrollo de habilidades

que a la transmisión de conocimientos; proporciona recursos didácticos motivadores que pueden enriquecer las prácticas docentes y propicia un cambio en el rol del profesor y el estudiante en la interacción educativa, favoreciendo una función más activa del estudiante en la construcción de su propio aprendizaje, favoreciendo a un proceso de evaluación continua.

Barberá (2016), en el contexto de los cursos e-learning, identificó y caracterizó tres principales aportes de la tecnología en los procesos evaluativos.

El primero de ellos hace referencia a una evaluación automática. Actualmente, existe un gran número de aplicaciones (Trivinet, Mentimeter, Nearpod, por mencionar algunas) que permiten la elaboración de preguntas que se pueden responder en línea, ofreciendo correcciones inmediatas. La mayor ganancia de esta aportación se refleja en la inmediatez de la visualización de la respuesta correcta, hecho que es muy importante para los estudiantes, pero también para el profesor, no solo por su acción de retroalimentación automática, sino también por la posibilidad de obtener información acerca del logro de un aprendizaje, pudiendo tomar decisiones de manera inmediata respecto del proceso de enseñanza (Barberá, 2016).

El segundo aporte de la tecnología en el campo evaluativo se relaciona con el cambio que supone en el modelo educativo la aparición de Internet, al permitir un acceso rápido y relativamente cómodo a gran cantidad de información diversa y de distintas fuentes. El profesor deja de ser un transmisor de conocimientos, adquiriendo un rol de guía y de facilitador en la búsqueda del saber. Este cambio en el modelo de enseñanza implica, necesariamente, una transformación del proceso evaluativo (Barberá, 2016).

Finalmente, el tercer aporte que sostiene este autor destacable hace referencia al aprendizaje colaborativo. A partir de los debates virtuales, los foros de conversación y los grupos de trabajo.

En síntesis, para que el proceso evaluativo del aula tenga una función pedagógica es necesario que profesores y estudiantes comprendan que el objetivo de evaluar es mejorar el aprendizaje y no calificar, no la acreditación. El ambiente globalizado y tecnológico del siglo XXI propone una transformación del rol de la educación formal en coherencia con las características y desafíos del entorno actual. En este contexto, es preciso que esta transformación también abarque las prácticas evaluativas de los docentes, incorporando la tecnología y reflejando los cambios que suponen los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal vez este sea el momento y el escenario propicios para, por fin, disminuir la brecha que existe entre la teoría y la práctica en el ámbito de la evaluación educativa.

CAPITULO III

INNOVACIÓN DOCENTE CON TÉCNICAS DE APRENDIZAJE ACTIVO Y COOPERATIVO

3.3.1. Autoevaluación y Aprendizaje

El escenario educativo incierto y cambiante cada vez está más necesitado de la competencia auto evaluativa. Competencia fundamental para el desarrollo y mejora tanto profesional como personal.

Una de las características que definen a un buen profesional es la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica y por esta razón, es necesario introducir estrategias que permitan su desarrollo (Guzmán y Marín, 2011; Cano, 2008; Bozu y Canto, 2009).

Palou de Mate (1998) señala que es oportuno considerar la propuesta de enseñanza como una hipótesis. Es decir, la propuesta de trabajo en el aula debe entenderse como experimental, lo cual permite ir reflexionando sobre lo preestablecido y la experiencia.

En paralelismo a esto, debe existir una aceptación de la distancia entre las aspiraciones y las prácticas reales, para que puedan ser reconocidas por los docentes aquellas diferencias. Exige un alejarse de una visión tradicional que valora la práctica de enseñanza en relación directa con los resultados de aprendizaje.

La autoevaluación le sirve al estudiante para reconocer su progreso, sus fortalezas y debilidades, los logros y las dificultades. Es útil, además, para analizar sus ejecutorias individuales y grupales, y así desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Por otro lado, le sirve al profesor para tener los elementos de juicio que le permitan facilitar y reorientar el aprendizaje, valorar lo que hacen sus estudiantes, conocerlos mejor, valorar su propia efectividad como educador, o incluso modificar, si es preciso, los métodos y técnicas que emplea (Ortiz Hernández, 2007).

Ortiz Hernández (2007), propone objetivos a desarrollar mediante la autoevaluación del alumno, entre otros: propiciar un aprendizaje autónomo, conseguir una mayor implicación en su propio aprendizaje, elaborar juicios y criterios personales, que el alumno asuma responsabilidades sobre su proceso educativo, que tome decisiones de acuerdo con las necesidades adoptadas, asumir conciencia de las posibilidades reales, fomentar la autoestima y responsabilidad en la actividad realizada.

La autoevaluación es un elemento fundamental del proceso educativo dado que involucra el compromiso del alumno con su proceso de aprendizaje y con sus logros. De esta forma, la autoevaluación de los alumnos es esencial para fortalecer, revisar o reorientar sus metas

y necesidades; desarrolla habilidades meta cognitivas, los alumnos comprenden el proceso seguido y los efectos de sus decisiones, lo que habilita para aprender a aprender en otras situaciones y contribuye al desarrollo del autoconocimiento y autoconfianza, necesarios para aprender.

“La participación de los alumnos en el proceso de evaluación, de acuerdo con sus capacidades y posibilidades, organizando sus registros, dialogando sobre sus logros, detectando sus dificultades, analizando sus esfuerzos, revisando su proceso y asumiendo sus responsabilidades en la construcción de su aprendizaje, representan componentes valiosos de una evaluación auténtica” (Davini 2008, p. 225).

García Beltrán, Martínez, Jaén, y Tapia (2006) plantean que las principales ventajas en la utilización de un entorno virtual para llevar a cabo un sistema de autoevaluación con pruebas de respuesta objetiva son; posibilita un seguimiento individualizado del aprendizaje del alumno, permite evaluar conocimientos y habilidades, facilita el establecimiento de una evaluación continuada durante el proceso de aprendizaje y reduce el tiempo de su diseño, distribución y desarrollo, agrega una gran flexibilidad temporal y espacial del sistema tanto para la configuración de ejercicios como de su realización. En este sentido puede ser especialmente útil para permitir que el alumno pueda seguir su propio ritmo de aprendizaje, proporciona una respuesta inmediata (retroalimentación) de los resultados de los ejercicios, el almacenamiento de los resultados facilita la creación de informes y tratamiento de datos tanto a nivel de un alumno o de un grupo de alumnos como de las preguntas utilizadas, la base de datos de preguntas puede reutilizarse en otros cursos y la no necesidad de corregir por parte del profesor lo hace especialmente apropiado para grandes grupos de alumnos.

“La implantación de la autoevaluación mediante entornos virtuales es perfectamente factible en pruebas de respuesta objetiva y permite la realización de distintas actividades docentes que promueven el aprendizaje antes, durante y después del periodo académico” (García Beltrán et. al. 2006, p. 11).

En síntesis, la autoevaluación es importante y beneficiosa dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Es evidente que el estudiante que logra autoevaluarse es más efectivo porque cobra conciencia de sus propios logros, y por ello advierte que la causa o raíz de los mismos está en su capacidad, en su reflexión, acompañada de la acción y el esfuerzo desempeñado por él mismo. Además, para que se lleven a cabo es importante un profesor que reflexione sobre su propia práctica y sea responsable.

3.3.2. Técnicas de autoevaluación para la enseñanza del Derecho en el nivel superior

Martínez Calvo (2018) señala que si observamos los principales problemas que se plantean en el sistema educativo actual, nos damos cuenta de que siempre está presente uno: la dificultad que tienen los alumnos para asimilar correctamente el contenido de la explicación dada por el profesor en clase. Ello conlleva que los conceptos no se retienen más allá del examen final, que normalmente se pasa mediante un esfuerzo memorístico que no garantiza la adquisición de las competencias requeridas.

La raíz del problema al que acabamos de referirnos se encuentra en la falta de atención de los alumnos durante las clases, por lo que es precisamente en este aspecto en el que hay que incidir de forma más intensa. Para ello, resulta necesario motivar a los alumnos, porque el problema no es del alumno sino del método, algo que puede hacerse a través de clases más amenas y participativas que permitan que el alumno se sienta responsable de su propio proceso de aprendizaje. Sin embargo, en muchos casos, ello no es suficiente para motivar a aquellos alumnos más pasivos y menos proclives a la participación. Es por ello que se hace imprescindible idear nuevos mecanismos que resulten más eficaces para motivar al conjunto del alumnado. En este sentido, consideramos que a estas alturas no cabe duda de que existe un instrumento capaz de motivar a la mayor parte de los estudiantes: la evaluación. Por ende, cualquier técnica docente que tenga un efecto sobre las calificaciones de los alumnos garantizará un alto grado de motivación.

Torres (2003) advierte que la evaluación va a jugar un papel clave en la motivación de los alumnos, hay que determinar la herramienta concreta a utilizar. En primer lugar, cabe dudar de la eficacia de algunas, como la evaluación final, que, como sabemos, suele ser enfrentada por los alumnos a través de un estudio memorístico que no garantiza que pongan la debida atención en clase (y, por ende, menos aún una correcta asimilación y retención de los conceptos explicados).

Hay que buscar un instrumento de evaluación que no se base en el estudio memorístico y que garantice la motivación de los alumnos durante las clases, para que así puedan asimilar correctamente todos los conceptos que se vayan explicando. A su vez, debe permitir al profesor comprobar periódicamente que se están logrando los objetivos, con la finalidad de que resuelva a tiempo cualquier problema que pueda ir apareciendo.

Adams (2010) considera que la forma más eficaz es a través del establecimiento de una evaluación de carácter formativo que permita detectar a tiempo los problemas de

asimilación de conceptos y sirva, a su vez, como fuente de motivación para los alumnos (es bien sabido que una de las herramientas más eficaces para motivar a los alumnos es precisamente la evaluación). Y es que, a través de la evaluación formativa y, en concreto, mediante la utilización de la técnica de pregunta de opción múltiple, se pueden superar los inconvenientes a los que nos hemos referido en los párrafos anteriores (propios de una evaluación puramente sumativa o que solo atiende a los resultados).

No cualquier método de control al final de la clase resulta igualmente efectivo. Por ejemplo, cabe descartar otras técnicas, como formular preguntas al aire, puesto que casi siempre responden los mismos alumnos y hay gran parte de la clase que no participa nunca; o preguntar directamente a algún alumno o alumna, ya que puede incomodarles por la falta de conocimiento del tema a tratar o por padecer cierta timidez.

Para resolver este inconveniente de la participación puede resultar muy útil la metodología de pregunta de opción múltiple, que debe responderse de forma individual y tiene carácter obligatorio para todos los alumnos, la misma puede realizarse en forma presencial o remota, pudiendo calificarse o no.

En conclusión, la implantación de la autoevaluación, para la enseñanza académica del Derecho en el nivel superior, mediante entornos virtuales es perfectamente factible en pruebas de respuesta objetiva y permite la realización de distintas actividades docentes que promueven el aprendizaje antes, durante y después del periodo académico.

El diseño y planificación de la autoevaluación debe ser coherente con los objetivos y el resto de la metodología docente a emplear. A diferencia de lo que ocurre con otras técnicas de evaluación, la ventaja de la retroalimentación inmediata en los sistemas de autoevaluación implementados con entornos virtuales constituye una clave fundamental en el proceso de aprendizaje, ejerce como elemento motivador para esfuerzo del alumno y le orienta eficazmente en sus actividades.

Lo ideal en términos de desarrollo de la autonomía en los estudiantes, sería que los procesos, los momentos y las formas de evaluación planteadas por los docentes y por la institución condujeran a desarrollar en el estudiante el hábito de la autoevaluación.

4. ANALISIS DE DATOS

4.1 Perspectiva Metodológica

Desde el punto de vista metodológico y, en función de los objetivos de esta investigación, el presente trabajo se inscribe en la línea de investigación cualitativa en cuanto su función es evaluar la implementación de herramientas pedagógicas y didácticas que propicien el seguimiento de los contenidos teóricos del Derecho y tendientes a incentivar el interés de los alumnos del nivel superior. Para ello se diseñaron diversas fuentes de recolección de datos, que permiten realizar un análisis explicativo y reflexivo de la problemática.

En primer lugar, se efectuó una observación, de tipo no participativa, de una clase de Derecho Comercial del nivel Superior de una reconocida Facultad con sede en la Ciudad de San Nicolás de los Arroyos, Provincia de Buenos Aires, en el mes de mayo de 2022 y una entrevista al docente a cargo de la clase.

En segundo lugar, se realizó una entrevista semi-estructurada, a un docente a cargo de otra asignatura en la misma Universidad.

Los objetivos propuestos en los diversos trabajos de campo tuvieron la finalidad de obtener datos acerca del fenómeno a estudiar; por lo que, para cada tipo de recolección de datos se formularon diversos fines, a saber:

Observación de clases: los objetivos planteados fueron recabar datos acerca de las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas a la hora de abordar los contenidos de la clase y analizar las herramientas de autoevaluación que permitan realizar un seguimiento de la asignatura por parte de estudiantes y docentes.

Entrevistas semi-estructurada a docentes: en este caso, las dos entrevistas fueron realizadas a dos docentes Derecho; en dichas entrevistas se buscó conocer las estrategias pedagógicas didácticas implementadas y su percepción, a través de su experiencia.

4.1 Observación

Tal como lo indica la introducción de la presente investigación, la misma surge de un trabajo de observación, de tipo no participante, que se efectuó en una reconocida Facultad con sede en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, Provincia de Buenos Aires en el mes de mayo de 2022 durante 2 horas cátedra en la asignatura de Derecho Comercial. En dicha observación, se pudo identificar diversos aspectos relacionados con; las estrategias pedagógicas y didácticas de enseñanza, interacción docente – alumno y en particular responder a la pregunta de si el docente en su clase busca incentivar el interés de los alumnos utilizando herramientas auto - evaluativas de aprendizaje que permitan realizar un seguimiento de la asignatura tanto a los alumnos como a los docentes.

En cuanto al tratamiento de los temas dados por el docente, utilizó como elemento central la exposición oral y explicación conforme a la clásica “lección magistral”.

La clase fue así una recitación del profesor, solo incidentalmente interrumpida por alguna pregunta o solicitud de aclaración de algún alumno. Procedimiento para que los estudiantes tomen apuntes de lo que el profesor expone.

Si bien se incorporó un Power Point, porque la institución dispone de los medios para poder utilizarlo, sólo se usó como acompañamiento al argumento del profesor, con muy pocas variaciones sustanciales de este procedimiento. Se utilizó primordialmente para facilitar el seguimiento del monólogo del docente y la captación y transcripción de éste por los estudiantes.

Se observó que la participación de los alumnos en el desarrollo de la clase, como ya se ha dicho, fue muy limitada. A lo sumo, se traduce en aclaraciones sobre lo que se había expuesto y demandas de que sea repetido lo que acababa de decirse, con el fin de asegurarse de que la transcripción hecha por el alumno de lo oído ha sido correcta.

Asimismo, algunos alumnos le solicitaron al profesor el Power Point para disponer de él como una herramienta más de estudio.

Se puede visualizar que los estudiantes copian muchas veces a medias y con poca o nula interpretación del tema y con escasa o simulada motivación.

4.2 Entrevista a Docentes de Derecho del Nivel Superior

Se realizaron dos entrevistas semiestructuradas a dos docentes (uno a cargo de la clase de Derecho Comercial observada, y otro a cargo de una clase de Introducción al Derecho Privado de la misma Facultad).

Los criterios a tener en cuenta para las entrevistas giraron en torno a conocer las estrategias didácticas y pedagógicas utilizadas, la percepción de los docentes acerca del nivel de atención, participación e interés de sus estudiantes, los objetivos que persiguen en clases, y en particular los beneficios y dificultades que presenta utilizar herramientas de aprendizaje que permitan realizar un seguimiento de la asignatura.

El encuentro, con el docente de la cátedra de Derecho Comercial, a quien llamamos R., se realizó en mayo de 2022. Es Abogado, y se encuentra dictando clases de Derecho Comercial hace más de 15 años. La segunda entrevista se realizó a un Docente de la misma Facultad, a quien llamamos L., también abogado, que imparte clases de Introducción Derecho Privado hace más de 10 años.

Consultados por su valoración acerca de las herramientas pedagógicas y didácticas que se utilizan actualmente para la enseñanza académica del Derecho en el nivel superior, R. remarcó la necesidad de cambiar el método, ya que los alumnos en líneas generales no siguen los contenidos y llegan con un bajo nivel de estudio al parcial y luego al final, razón por la cual terminan postergando las mesas y no rinden en el tiempo estipulado.

El docente L. indica que está de acuerdo con esa afirmación e indica que sería óptimo para un adecuado seguimiento, implementar un procedimiento de autoevaluación continua, previo a los parciales, dirigidos a valorar el trabajo y el esfuerzo continuado del alumno, el proceso de aprendizaje, la mejora progresiva en su formación y la consolidación de los conocimientos centrales de la disciplina.

En cuanto a la valoración de la participación de los estudiantes R. recalcó que a pesar de que utiliza las Tics como recurso estratégico de aprendizaje, haciendo referencia a las presentaciones (Power Point), la participación de los alumnos en el desarrollo de las clases es, por lo general, limitada y comúnmente es por algo que no han escuchado correctamente.

L. explicó que cuando utiliza como estrategia didáctica actividades asincrónicas previas al desarrollo de la clase, en el aula virtual, la participación es alta y los alumnos se

encuentran generalmente motivados, aunque también percibe un fuerte grado de dispersión y cuestionamiento hacia la utilidad de los temas.

Además, realizó en la entrevista, un paralelo entre las clases presenciales y virtuales, propuestas por la coyuntura de pandemia, en dónde se valora la participación, pero se destaca la atención “recortada” y falta de concentración.

Ambos docentes coinciden en que para fomentar el seguimiento del contenido y por lo tanto la participación de los estudiantes tienen que posicionarse, primero ellos, como docentes reflexivos. En este sentido, diversos investigadores han abordado la práctica reflexiva en la educación.

Hervás Aviles (2004) define a la práctica docente reflexiva como aquella acción que permite asumir posiciones, o replantearlas, a medida que se produce el acto educativo, reestructurando la estrategia de acción de forma simultánea, lo que significa que el conocer y el saber se construyen dentro de la práctica y no derivan del saber conceptual. Perrenoud (2007) define al enseñante reflexivo como aquel que revisa constantemente sus objetivos, propuestas, evidencias y conocimientos y que práctica una relación con el mundo activa, crítica y autónoma.

De ambas entrevistas se puede deducir que los estudiantes estarían más atentos y podrían hacer un mejor seguimiento de las asignaturas si se utilizará el aula virtual y herramientas asincrónicas previas al desarrollo de la clase, como recurso estratégico para el aprendizaje. Asimismo, sería óptimo para un adecuado seguimiento de los temas, implementar un procedimiento de autoevaluación continua sobre todo teniendo en cuenta que son materias esencialmente teóricas.

4.3 Resultados del Trabajo de Campo

De lo expresado hasta ahora, se puede concluir, en primer lugar, que el aprendizaje activo mejora la comprensión y correcta aplicación de los contenidos de una asignatura, y además, mejora la motivación de los estudiantes, su participación y atención.

La utilización del aula virtual previa a la clase (presencial o virtual) como estrategia pedagógica didáctica, parecería estimular el aprendizaje, principalmente para asimilar correctamente el contenido de las explicaciones dadas por los docentes de los contenidos teóricos.

Además, combinando esta última con la inserción de técnicas de autoevaluación, mediante los mismos entornos virtuales, se podría lograr un seguimiento óptimo de las asignaturas antes, durante y después del periodo académico.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

El presente proyecto de intervención tiene como propuesta la implementación de la autoevaluación como estrategia pedagógica didáctica para un correcto seguimiento de los contenidos teóricos, de la materia de Introducción al Derecho Privado, en una Facultad de Ciencias Económicas con sede en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, Provincia de Buenos Aires.

Esta iniciativa nace como resultado de la lectura sobre herramientas pedagógicas y didácticas, la observación realizada y las entrevistas con los docentes.

Con esta propuesta se pretende crear una experiencia de autoevaluación formativa continua con la utilización de las plataformas virtuales, que si bien existen hace varios años, tuvieron un mayor auge y se perfeccionaron a raíz de la pandemia.

Como hemos visto con anterioridad en el presente trabajo, tanto desde lo teórico como desde la experiencia docente, la implantación de la autoevaluación, para la enseñanza académica del Derecho en el nivel superior, mediante entornos virtuales, combinadas con herramientas asincrónicas previas al desarrollo de la clase mejora notablemente la atención de los alumnos, el seguimiento de los contenidos teóricos y facilita, además, la reflexión por parte del docente.

Dice Perrenoud (2011) "la reflexión sobre la acción se renueva constantemente con el devenir de los hechos presentes". La importancia de su puesta en práctica radica como describe Freire en que el educador tiene que ser quien se plante y replante constantemente todos aquellos medios y caminos que simplifiquen el contenido que ha de ser finalmente aprehendido por los educandos (Freire, 1977). En este sentido podemos afirmar que la educación es un acto de amor y tal como señala Erich Fromm (1959), el amor intenta entender, convencer, vivificar. Por este motivo, el que ama se transforma constantemente. Capta más, observa más, es más productivo, es más él mismo.

5.1 Contexto de desarrollo de la intervención

La propuesta de organización de la autoevaluación combinadas con herramientas asincrónicas previas al desarrollo de la clase, mediante plataformas virtuales, se desarrollará en la asignatura “Introducción al Derecho Privado”, que se imparte en el ciclo básico y en el segundo año de la carrera de Contador Público, en una Facultad de Ciencias Económicas con sede en la ciudad de San Nicolás de los Arroyos, Provincia de Buenos Aires.

La asignatura como ya se describió corresponde al ciclo básico, tiene una carga horaria semanal de 4 horas cátedras. El curso está compuesto por 20 alumnos y alumnas.

En cuanto a los factores críticos para llevar adelante la intervención se encuentra en primer lugar poder garantizar que todos los alumnos participen del aprendizaje y se encuentren motivados a llevarlo adelante. En este sentido, juega un rol central la presentación de la actividad por parte del docente para que sea atractiva e interesante para los alumnos.

La organización y gestión de la presente propuesta de intervención implica también un aprendizaje en el docente, sobre las nuevas herramientas tecnológicas y de cómo utilizarlas para obtener el resultado más eficaz, dentro de lo posible y propiciar este tipo de enseñanza.

5.2 Factibilidad de la intervención

Según el programa de la asignatura Introducción al Derecho Privado de segundo año de la carrera de Contador Público los contenidos a dictar se estructuran en 6 ejes temáticos. A los fines de esta propuesta de intervención se utilizará la autoevaluación combinadas con lecturas asincrónicas previas al desarrollo de la clase como herramienta pedagógica didáctica en el estudio del eje temático número 5, específicamente en los puntos I, II Y III, que aborda dentro del estudio del Derecho de las Familias, las distintas formas de vivir en familia, el derecho de las familias en clave constitucional y convencional. El parentesco, el matrimonio, el régimen patrimonial del matrimonio y la unión convivencial.

La metodología propuesta será la de aplicar la autoevaluación formativa y para ello será necesario que los alumnos puedan seguir la clase expositiva, lo cual se garantizará brindándoles los materiales necesarios, organizados por medio de presentaciones digitales, realizadas con programas como es el caso de Power Point, que se cargaran previamente en el aula virtual para complementar la lectura. Asimismo, algunas veces se subirán videos y podcast para introducir los temas y asegurar la motivación en el aula.

Posteriormente y de manera también asincrónica por medio de las plataformas digitales se organizarán autoevaluaciones aplicando la metodología de preguntas de opción múltiple combinadas con verdaderos o falsos, las mismas serán sin nota y se realizarán al concluir cada uno de los puntos, de esta manera se garantizará la reflexión tanto por parte de docente como de estudiantes, la cual habilitará al planteo y replanteo necesarios para la mejora continua del sistema educativo aplicable.

Los puntos I, II y III, del eje temático de la presente propuesta serán desarrollados en 3 clases teóricas presenciales lo cual equivale a 6hs. cátedra.

Las clases se estructurarán de la siguiente manera:

Fundamentación (común a las tres clases).

La asignatura Introducción al Derecho Privado constituye en el plan de estudios de la Carrera de Contador Público una suerte de pórtico de ingreso para el alumno a los contenidos jurídicos de sus estudios.

En el eje temático número 5 sobre el cual se aplicará la presente propuesta de intervención cuyo contenido es el Derecho de Familia sólo se exigen nociones generales, cuyo objetivo es adquirir un enfoque general del mundo jurídico.

CLASE 1 (primer martes, 2hs. cátedra).

Contenidos

Distintas formas de vivir en familia. El derecho de las familias en clave constitucional y convencional.

Parentesco. Encuadre. Clases. Cómputo. Efectos. La socio-afectividad.

Objetivo

Identificar que existe una nueva concepción en el concepto de familia. Entender que se entiende por parentesco y cuáles son sus efectos jurídicos.

Estrategia de enseñanza. Planificación.

Inicio

La clase comenzará de modo asincrónico por medio del aula virtual, en la que se cargará un Power Point, con anterioridad, que ayudará a los alumnos a interpretar la exposición de los temas. Una vez ya en la clase presencial se utilizarán como estrategia las siguientes preguntas disparadoras: ¿Qué es el parentesco por naturaleza? ¿Y... por afinidad?

Desarrollo

Abordaje teórico expositivo de contenidos utilizando fuentes escritas, iconográficas y orales para enmarcar conceptual y visualmente los temas. Se explicará la diferencia entre la familia tradicional y el cambio que sufrió la institución en la segunda mitad del siglo XX. Luego se explicará, utilizando las mismas herramientas, el concepto de parentesco, se desarrollará la adopción y la filiación. A medida que va realizando la exposición, se pedirá, además, colaboración a los alumnos para la lectura de los artículos del código pertinentes a los temas abordados.

Cierre

Para finalizar se propone a los alumnos que ingresen a la plataforma para realizar un cuestionario de autoevaluación, que tendrá corrección automática y al que luego podrá acceder el docente para corroborar cuales son los temas que no se han interpretado correctamente y poder iniciar la clase siguiente explicando los mismos y despejando todo tipo de dudas.

CLASE 2 (segundo martes, 2hs. cátedra).

Contenidos

Matrimonio. Condiciones de validez y existencia del matrimonio. Matrimonio acto y matrimonio estado. Efectos personales y patrimoniales en el matrimonio. Separación de hecho. Divorcio declarado judicialmente. Petición unilateral y petición bilateral. Convenio regulador. Efectos comprendidos en el piso mínimo de protección.

Régimen patrimonial del matrimonio. Convenciones matrimoniales. Sistema convencional no pleno. Régimen de comunidad y Régimen de separación de bienes. Disposiciones comunes a todos los regímenes. Mutabilidad del régimen patrimonial durante el matrimonio. Régimen de comunidad: a) bienes propios y bienes gananciales; b) gestión de la comunidad; c) pasivo: aspecto externo y aspecto interno; d) extinción del régimen de comunidad: causales que operan de pleno derecho y causales que operan a instancia de parte (separación judicial de bienes); d) indivisión pos comunitaria, liquidación y partición.

Objetivo

Adquirir un conocimiento consistente del contenido de las normas jurídicas propias del Matrimonio y establecer su relación con la economía.

Estrategia de enseñanza. Planificación.

Inicio

La clase comenzará despejando las dudas, de los temas de la clase anterior, en base a lo que se ha podido observar en los resultados de las autoevaluaciones asincrónicas.

En el aula virtual al igual que en la clase previa, los alumnos ya contarán con un Power Point a modo de resumen de los contenidos que se expondrán en la presente clase.

Se utilizará como estrategia la pregunta disparadora: Para que haya matrimonio deben cumplirse ciertos requisitos, ¿Cómo se denominan y en qué consisten?

Desarrollo

Abordaje teórico expositivo de contenidos utilizando fuentes escritas, iconográficas y orales para enmarcar conceptual y visualmente los temas.

Se explicarán los principios de libertad y de igualdad, es decir, que se veda toda discriminación en razón de la orientación sexual de sus integrantes y del género.

Se explicarán los requisitos para poder contraer matrimonio, con la colaboración de los alumnos para la lectura de los artículos del Código Civil y Comercial más importantes (artículos 403 a 409).

Se abordará la diferencia entre separación de hecho y divorcio declarado judicialmente, y el resto de los temas enumerados en el contenido de la clase, brindando un espacio para preguntas, fundamentalmente del régimen patrimonial del matrimonio ya que es el punto más relacionado con la economía.

Cierre

Para finalizar se propone a los alumnos que ingresen a la plataforma para realizar un cuestionario de autoevaluación, que tendrá corrección automática y al que luego podrá acceder el docente para corroborar cuales son los temas que no se han interpretado correctamente y poder iniciar la clase siguiente explicando los mismos y despejando todo tipo de dudas.

CLASE 3 (tercer martes, 2hs. cátedra).

Contenidos

Unión convivencial. Encuadre y elementos estructurales. Pactos. Piso mínimo de protección. Relaciones patrimoniales entre convivientes. Distribución de los bienes después del cese de la unión convivencial.

Objetivo

Adquirir un conocimiento consistente del contenido de las normas jurídicas propias de la Unión Convivencial y establecer su relación con la economía.

Estrategia de enseñanza. Planificación.

Inicio

La clase comenzará despejando las dudas, de los temas de la clase anterior, en base a lo que se ha podido observar en los resultados de las autoevaluaciones asincrónicas.

En el aula virtual al igual que en la clase anterior, los alumnos ya contarán con un Power Point a modo de resumen de los contenidos que se expondrán en la presente clase.

Se utilizarán como estrategia pedagógica didáctica la pregunta disparadora: ¿Qué requisitos deben reunir ambos integrantes de la unión convivencial para que surta efectos jurídicos?

Desarrollo

Abordaje teórico expositivo de contenidos utilizando fuentes escritas, iconográficas y orales para enmarcar conceptual y visualmente los temas.

Se pedirá colaboración a los alumnos para la lectura del artículo 509 del Código Civil y Comercial y se analizará detenidamente la definición de Unión Convivencial. Luego se procederá a leer el artículo 512, del mismo Código, para explicar la registración de dicha Unión y sus efectos, los Pactos de Convivencia y sus límites. Los efectos del cese de la Unión Convivencial.

Cierre

Para finalizar se propone a los alumnos que ingresen a la plataforma para realizar un cuestionario de autoevaluación, que tendrá corrección automática y al que luego podrá acceder el docente para corroborar cuales son los temas que no se han interpretado correctamente y poder despejar las dudas por medio de un foro asincrónico.

5.4 Impacto

La autoevaluación de carácter formativo por medio de entornos virtuales y de manera asincrónica; en concreto, mediante la técnica de preguntas de opción múltiple combinadas con verdaderos o falsos; puede ser considerada una buena estrategia pedagógica didáctica a la hora de contribuir a detectar a tiempo los problemas de asimilación de conceptos y servir, a su vez, como fuente de motivación para los alumnos.

Al docente puede serle útil para conocer efectivamente que es lo que el alumno indudablemente conoce, que es lo que evidentemente pudo transmitir y lo que no, y de esa manera, por medio de la reflexión, mejorar la forma y el fondo de sus clases.

5.5 Resultados Esperados

En cuanto a los resultados que se esperan de esta intervención, en primer lugar, al aplicar esta estrategia pedagógica didáctica, de evaluación formativa, se espera generar interés y motivación en los alumnos.

En segundo lugar, la expectativa es que los estudiantes incorporen paulatinamente la utilización del lenguaje disciplinar.

Por último, la propuesta aspira al desarrollo de la pedagogía crítica reflexiva tanto por parte del docente como de los alumnos. Como ya se ha señalado en el marco teórico, la pedagogía crítica supone un crecimiento personal de educadores y educandos; no es puro formalismo con acciones sin sentidos, sino que supone un accionar reflexivo y transformador (Patterson, 2008).

6. CONCLUSIÓN

La relación pedagógica que se establece entre estudiante-docente-contenido, encuentra en la herramienta pedagógica didáctica de la autoevaluación asincrónica, y específicamente, mediante la técnica de preguntas de opción múltiples combinadas con verdaderos o falsos, un ejercicio de práctica, en el que los alumnos fijan los contenidos teóricos de manera muy eficaz y eficiente y por medio de la cual aprenden asumiendo un protagonismo compartido, sobre todo al armonizarla con la lectura también asincrónica, pero previa, por medio del aula virtual.

En definitiva, estas herramientas potencian el aprendizaje de manera cooperativa.

Si como docentes buscamos desarrollar la pedagogía crítica reflexiva debemos orientarnos a desplegar conductas, actitudes y comportamientos participativos y cooperativos de seguimiento.

La propuesta de intervención planteada en este trabajo, apunta a conseguir que los estudiantes, hagan suyo el conocimiento de la asignatura, promoviendo que ese conocimiento sea significativo.

Retomando la frase de Paulo Freire que da inicio a este trabajo *“la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”*, la propuesta de intervención aquí formulada busca contribuir al cambio de paradigma de la facultad tradicional, en la que las y los estudiantes son meros receptores pasivos de información, por otro, en dónde participan activamente en su aprendizaje, por medio principalmente de la autoevaluación asincrónica posterior a la clase, combinada con la lectura asincrónica previa, entendiendo que esto contribuye al fortalecimiento del interés, la motivación y un accionar reflexivo recíproco y transformador.

7. BIBLIOGRAFÍA

CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008.
ISBN 978-987-1183-81-4

Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.

Fix-Zamudio, Héctor (s/f): "Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica". Disponible en <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/247/5.pdf> [fecha consulta: 15 de octubre 2012] [Links].

Freire, P. (1970): *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Siglo Veintiuno Editores.

Freire, Paulo 1977 "La esencia del diálogo" en *Pedagogía del oprimido* (México DF: Siglo XXI).

Guillermo Gapel Redcozub (2014). "Revista de docencia Universitaria Vol. 12 (3), Nº extraordinario 2014, 245-268, ISSN: 1887-4592".

Hervás Avilés, R. M., & Miralles Martínez, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la geografía y la historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 89-99.

Jover, G. (1991). *Relación educativa y relaciones humanas*. Barcelona: Herder.

Juan José González Rus (2003). "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del derecho y sobre la enseñanza del derecho en el futuro". *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología*. REFLEXIONES ISSN 1695-0194.

Martínez, M., Esteban, F., Jover, G., y Payá, M. (2016). La educación en teoría. Madrid: Síntesis.

Mirabal Patterson, Ania. Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores).

Patterson, Ania Mirabal (2008). “Pedagogía crítica: algunos componentes teórico-metodológicos”. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Philippe Perrenoud (2007). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica.

Rubén Dri (2007). Aspectos de la relación pedagógica. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Vila Merino, Eduardo S. (2019). “Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad”. Universidad de Málaga. España. ISSN: 1130-3743 - e-ISSN: 2386-5660 DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/teri.20271>. Ediciones Universidad de Salamanca.