UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

“Percepción de los estudiantes de la carrera de Abogacía sobre la práctica preprofesional como herramienta de andamiaje en el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas.”

Paula Carolina Livolsi

Profesorado Universitario para la Educación Secundaria y Superior

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Octubre, 2021

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo exponer la percepción de los estudiantes de la carrera de Abogacía sobre la práctica preprofesional como herramienta de andamiaje en el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas. Para ello se efectuaron entrevistas individuales semiestructuradas a estudiantes que estaban cursando el tramo final de la práctica preprofesional.

Los estudiantes perciben la práctica preprofesional de la carrera de Abogacía como una herramienta de andamiaje muy valiosa porque facilita no solo el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas sino también la construcción de nuevos saberes, fomenta la relación entre pares y los vincula con la sociedad.

Sobre las expectativas de aprendizaje, los estudiantes manifestaron no tenerlas inicialmente o tener muy pocas, pero, a medida que fueron avanzando en la cursada de la materia, se fueron generando expectativas de aprender distintas cuestiones relacionadas con la carrera y las mismas fueron superadas ampliamente casi al finalizar el ciclo.

Como aspectos que influyen de manera negativa en el proceso de aprendizaje, destacan la poca conexión entre la teoría y la práctica y la falta de recursos puestos a disposición del alumnado para efectuar las tareas requeridas durante la cursada de la práctica preprofesional. Debido a que no se han encontrado estudios que hayan incursionado en esta temática, se espera que con este trabajo se genere un punto de partida para futuras investigaciones.

PALABRAS CLAVE

Práctica preprofesional - Percepción - Andamiaje - Aprendizaje - Habilidades jurídicas

INDICE

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN **3**

OBJETIVO GENERAL **3**

OBJETIVOS ESPECÍFICOS **3**

INTRODUCCIÓN **4**

JUSTIFICACIÓN **9**

ANTECEDENTES **11**

MARCO TEÓRICO **19**

1. Percepción 19

2. La edificación del conocimiento desde una perspectiva constructivista 26

3. El aprendizaje en estudiantes universitarios 31

4. Andamiaje 44

4.1. Definición. Características. *44*

4.2. Origen de la metáfora *46*

5. Prácticas preprofesionales universitarias. 53

5.1. Generalidades *53*

5.2. La clínica jurídica *55*

MARCO METODOLÓGICO **63**

A. Diseño metodológico 63

B. Análisis de resultados 66

CONCLUSIONES **83**

CITAS BIBLIOGRÁFICAS **86**

ANEXOS **91**

Instrumento de recolección de datos. Cuestionario 91

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué percepción poseen los estudiantes de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de una universidad pública en C.A.B.A. sobre la práctica preprofesional como herramienta de andamiaje en el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas?

OBJETIVO GENERAL

Exponer la percepción de los estudiantes de la carrera de Abogacía de la Facultad de Derecho de una universidad pública en C.A.B.A. sobre la práctica preprofesional como herramienta de andamiaje en el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir la naturaleza, propósitos y alcance de las prácticas preprofesionales universitarias.
- Relatar experiencias de estudiantes que durante la cursada de la práctica preprofesional hayan tenido una aproximación directa con la labor profesional y resultados obtenidos.
- Registrar opiniones de alumnos sobre las acciones que ejecutan durante la cursada de la práctica preprofesional y su relación con el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas.

INTRODUCCIÓN

La profesión de abogado se encuentra estrechamente ligada a la historia de la humanidad porque en todas las épocas el desconocimiento ha formado parte del acervo de los hombres resultando en injusticias que los han avasallado de manera constante. “Pero también en todos los tiempos algunas personas se han distinguido, por su celo y su talento y a ellos acudían los desamparados convirtiéndose en sus patrones y defensores” (Sagaón Infante, 1984, p.631).

Las leyes de Partidas, llaman al abogado vocero, “porque lleva la voz de sus clientes o porque usa de su oficio con voces” (Bielsa, 1945, p.2). [1]

La defensa de las libertades y el derecho de las personas es una cualidad que define a los abogados, “aún a costa de su propia tranquilidad, pues que le obliga a la lucha, no sólo contra el adversario sino también contra la arbitrariedad y el despotismo de la autoridad cuando ésta se ha afirmado por estos medios” (Bielsa, 1945, p.2). Es por ello que Justiniano comparaba a los abogados con los guerreros.

Jean Baptiste Denisart en 1763 brindaba la siguiente definición de abogado: “es un hombre que se entrega al estudio de las leyes, para, con sus luces, ayudar a las personas que recurren a él y defender sus derechos” (Collection de Décisions nouvelles et de notions relatives a la Jurisprudence Actuelle, V. Avocat).

Para el profesor español Manuel Fraga Iribarne "el letrado ha sido, en todos los tiempos, por excelencia, como su nombre lo indica, una persona respetada por las letras, por la ciencia importante que posee, fundamental para la convivencia" (Rodríguez Ávila, 2001, p.63).

Entre las definiciones más formales y recientes, Guillermo Cabanellas de Torres (2006) formula la siguiente: “el que con título legitimo ejerce la abogacía. También es el profesor

[1] En España los orígenes de la abogacía son, bajo la dominación romana, comunes con la abogacía en Roma, esta institución desaparece con la invasión de los bárbaros y se restablece en el reinado de Alfonso el Sabio. La legislación visigótica instituye la defensa personal o directa y una especie de defensa rudimentaria, por ejemplo, “la de los alcaldes quienes, *ministerio legis*, deben defender a la doncella, viuda y al huérfano” (Bielsa, 1945, p.34). La redacción de las Partidas significó la unificación jurídica del Reino, se definió y reguló la profesión de abogado (Bielsa, 1945).

en jurisprudencia que con título legal se dedica a defender en juicio, por escrito o de palabra, los intereses o causas de los litigantes" (p.6). El vocablo antecede del latino advocatus que significa llamado, ya que los romanos solían llamar a personas que poseía un conocimiento experto del Derecho para que atiendan asuntos de difícil resolución.

Manuel Ossorio (2004) enseña que "abogado es el perito en el Derecho positivo que se dedica a defender en juicio, por escrito o de palabra, los derechos o intereses de los litigantes, así como también a dar dictamen sobre las cuestiones o puntos legales que se le consultan" (p.11).

Noción histórica

Rafael Bielsa (1945) explica que "de los pueblos de la antigüedad solo Roma presenta la institución de la abogacía bien definida como una profesión consciente de un doble deber en quien la ejerce: la defensa de la justicia y la consagración al estudio del derecho" (p.24).

En Atenas fueron los oradores los encargados de la defensa de las causas de índole político, mientras que las decisiones del pueblo, dependían de las palabras de Fenelón. Los arcontes (jueces) dirigían los procesos, tomaban juramento a los demandantes y demandados, concedían la palabra. Los interrogatorios quedaban en manos de las partes salvo cuando alguna de ellas resultare incapaz (mujer, menor, esclavo liberado o meteco) en cuyo caso, eran representadas por su tutor legal o dueño. Los logógrafos, por su parte, eran personas que ejercían la defensa de los acusados por su capacidad de persuasión más que por sus conocimientos del derecho. Un lológrafo no era abogado per sé, pero actuaba como tal. La elocuencia los caracterizaba (Bielsa, 1945).

Pericles, Antifón, Isócrates, Andócides, fueron grandes oradores griegos, hombres de Estado que, por diversas motivaciones, "han arriesgado su libertad, su vida y su honor en las discordias civiles de Atenas" (Bielsa, 1945, p.29). Pero ha sido el orador Iseo el primer hombre con vocación, que sólo quiso ser abogado, mediar en distintos procesos, interpretar y comparar las leyes y analizar sus principios, sobrepasar a sus rivales a través del estudio meticuloso de la legislación ateniense; era el hombre que mejor comprendía el espíritu de dichas leyes, sin embargo, no podía proponerlas ni modificarlas por su calidad de meteco.

Aunque el origen de la profesión de abogado puede ubicarse en Grecia, es en Roma donde ésta "adquiere la individualidad y el carácter que ha conservado en sus líneas generales hasta hoy" (Bielsa, 1945, p.30). Allí la abogacía tuvo un carácter más técnico, el abogado romano sobrepaso con ciencia a la elocuencia y discurso del orador ateniense. Rómulo, fundador de la ciudad de Roma, consideró que para que su poderío subsista, debía administrar recta justicia a sus súbditos. Para ello, del primer orden de ciudadanos, designo a algunos hombres experimentados (patres) para formar el senado y a otros para que asumieran el rol de patronos y defensores de los plebeyos (que formaban el segundo orden) que debían respetar a sus defensores como si fueran sus padres. La defensa podía adquirir la modalidad de informe verbal (defensa *ante judicem*) o asesoramiento mediante consulta. En cuanto a esto, no queda clara la línea de separación entre el patronus y el advocatus, mientras que algunos teóricos le asignan al primero la función de defensa, otros se la asignan al segundo (p.31). En Roma la enseñanza del derecho consistía en una verdadera enseñanza teórica combinada con la práctica. "Los jóvenes aprendían las leyes asistiendo a discusiones judiciales y oyendo las opiniones de los juriscultos" (Bielsa, 1945, p.31). Estos últimos llegaron a ser figuras centrales en Roma, acompañaban a la familia, al ejército, protegían contra el jurista. Sus respuestas constituyeron una fuente indiscutida del derecho porque en ellas se unían la autoridad profesional y la moral.

Históricamente, los abogados han sido representantes de las libertades públicas, "según las concepciones filosóficas y políticas dominantes. El siglo pasado fue el siglo de las constituciones políticas, y durante él el abogado ha tenido una función virtual en las conquistas del derecho" (Bielsa, 1945, p.42). El rol del abogado fue crucial para el progreso político, jurídico y económico, particularmente para los pueblos nacientes de América donde éste era respetado: "a) por su número muy proporcionado en relación al número de habitantes; b) por su cultura no sólo profesional, sino también de corte humanista, que hoy casi no se estima" (Bielsa, 1945, p.42).

Al respecto, Ossorio (2004) afirma:

> La profesión de abogado ha ido adquiriendo, a través de los tiempos, cada vez mayor importancia, hasta el extremo de que ella representa el más alto exponente de la defensa no ya de los derechos individuales, sino de la garantía de los que la Constitución establece. Es, además, el más fuerte valladar contra los abusos a que propenden los poderes públicos, especialmente en los regímenes de facto, dictatoriales o totalitarios. De ahí la hostilidad que esos sistemas de gobierno han

> dedicado siempre a los abogados desde los tiempos antiguos, pasando por Napoleón, hasta los actuales Estados policiales, de signo izquierdista o derechista. Por eso alguien ha dicho que los abogados son igualmente denostados por los tiranos y por los necios. Contrariamente, los regímenes democráticos y liberales respetan y enaltecen el ejercicio de la abogacía y declaran en sus Constituciones la inviolabilidad de la defensa en juicio de la persona y de sus derechos. (p.11)

El ejercicio de la abogacía es dinámico, se transforma, para responder a los desafíos de las sociedades que se encuentran en permanente cambio. Así, la profesión puede desempeñarse de variadas formas siendo una de ellas la de asumir el papel de operador que facilite el acceso a la justicia a todos aquellos ciudadanos que lo necesiten.

El abogado asesora, guía, convierte las demandas de la sociedad en reclamos jurídicos; estas cuestionen involucran responsabilidades no solo jurídicas sino también políticas, sociales, éticas y morales; es un auxiliar de la justicia y, como tal, ocupa un rol relevante en la sociedad. En este sentido, el estudiante de la carrera de Abogacía, futuro letrado, debe formarse de manera integral para poder satisfacer las demandas que la sociedad deposita en la figura del profesional del derecho.

Bielsa (1945) insiste que la formación debe ser dirigida por uno mismo, comenzando "con la idea de responsabilidad que el ejercicio de la profesión genera; con un sentido propio de la justicia; con la elección de una directiva, (…), o línea de conducta, de pensar, de discurrir y obrar por propia iniciativa" (p.3).

La práctica preprofesional exige del estudiante ajustarse a pautas de trabajo y al contexto donde dichas prácticas se efectúan, "supone un tipo de implicación personal mucho más profunda y polivalente que atender a unas explicaciones en clase" (Zavala, 2011, p.36).

Magdalena Giavarino (2009) advierte que:

> En su etapa de formación superior, el alumno requiere –obviamente– adquirir el bagaje de conocimientos técnicos que lo han de dotar de una plataforma básica en la disciplina elegida. Éstos necesariamente exigen ser impartidos con una dosis de aplicación práctica. Pero cualquiera sea el recurso que se utilice a tal fin, lo cierto es que la transmisión del conocimiento teórico es ineludible y –en principio– se constituye en el contenido fuerte de cada asignatura o parte en que se estructure el proceso. La aplicación de esos conocimientos, en el marco de la formación teórica

> del alumno, suele ocupar un papel secundario, no porque carezca de importancia, sino porque –en definitiva– termina siendo fraccionada y a veces no alcanza la regularidad y extensión necesaria. Esta particularidad que se reproduce en la mayoría de las carreras de Derecho lleva a cierta "debilidad" en la preparación del alumno, que se traduce en la escasa conexión vivencial que tiene con ese mundo de implicancias jurídicas que aprende en el aula. (pp.97-98)

Las prácticas preprofesionales universitarias compatibilizan la formación teórica con el ejercicio de la actividad profesional, se programan y organizan para acercar al estudiante al mundo laboral para que adquiera o refuerce (si tiene experiencia laboral previa) habilidades que le permitan, una vez recibido, ejercer la profesión de manera eficaz, eficiente, integral e interdisciplinaria.

* * *

JUSTIFICACIÓN

En determinados momentos de la historia la Universidad era concebida como una institución "encerrada en el mutismo de sus claustros donde una minoría calificada de selecta y privilegiada elabora, en alas de la especulación dogmática, una pseudo-ciencia inalcanzable e incognoscible para los extraños a tal elite" (Carlos, 1959, p.23). Esta concepción de Universidad como "torre de marfil, hasta la cual no lleguen ni los ecos del combate, ni el clamor de los heridos" (Lafaille, 1924, p.9) fue evolucionando, así como los propósitos que le dieron su origen.

La universidad debe ser un reflejo del nivel de conocimientos científicos, culturales y sociales de la época y medio ambiente en el que se encuentra inmersa. Tiene que abrazar toda clase de enseñanza y preparar a los estudiantes no sólo para el ejercicio de las diversas profesiones, "sino para la vida, en su infinita complejidad y riqueza" (Giner de los Ríos, 1905, p.45).

En palabras del premio Nobel argentino, Bernardo A. Houssay (1941):

> Debe crear y difundir los conocimientos cada vez más completos que se alcancen por la investigación. Debe preparar buenos profesionales que apliquen experta y razonadamente, técnicas y métodos útiles a la Sociedad presente y futura, y que sean capaces de seguir atentamente el adelanto de sus profesiones durante toda la vida. Y, sobre todo y, ante todo, debe formar a los hombres más sobresalientes de la sociedad, por su cultura general y su preparación, que se distingan por su manera más acertada de hallar, plantear y resolver los problemas, por su aptitud de comprender y su capacidad de obrar, por su amor y respeto por todo lo que es bello y elevado, y por su ferviente anhelo de contribuir al bienestar de sus conciudadanos. (pp.4-5)

En concordancia con lo anterior, la Ley de Educación Superior (N°24.521) en su artículo tercero reza: *la educación superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida (…)*. Y en lo que respecta a las instituciones universitarias, el artículo 27, por su parte, especifica que las instituciones universitarias deben generar y comunicar

conocimientos *en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber, así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenezcan.*

La educación superior involucra distintas modalidades, una de ellas es la formación práctica, la cual "tiende a la ejercitación y adaptación profesional para que el futuro egresado, no encuentre diferencia alguna entre el aprendizaje realizado en la Facultad y el desempeño de su actividad fuera de ella" (Carlos,1959, p.131). La formación práctica del estudiante universitario es de vital importancia no solo para el futuro desempeño de la profesión sino también para el desarrollo personal. La práctica preprofesional "integra al estudiante en un contexto de aprendizaje situado en campos reales relacionados con la práctica del rol profesional a desempeñar, posibilitando la adquisición de los conocimientos, información, habilidades y competencias necesarias para el ejercicio profesional" (Carey y Vargas, 2016, p.2).

Cuando la práctica preprofesional requiere la vinculación de los estudiantes con sujetos que precisan su asistencia o actuar en situaciones de estrés, "las variables personales de los estudiantes emergen con gran potencia" (Zavala, 2011, p.36). Este tipo de formación representa una gran oportunidad para que los estudiantes se enfrenten consigo mismos, con sus fortalezas y debilidades. Cada uno de ellos efectuará su propio recorrido durante el periodo de prácticas asumiendo desafíos y adquiriendo aprendizajes variados.

Las percepciones que poseen los estudiantes sobre las prácticas preprofesionales como herramientas de andamiaje en la construcción de sus aprendizajes son amplias y variadas. Al exponerlas, se aspira a obtener información sobre el grado de conocimiento que adquieren los estudiantes durante la cursada de dicha práctica y sus opiniones sobre las acciones que tienen que llevar adelante en dicho trayecto de la carrera.

La información obtenida puede servir como una orientación para los departamentos de práctica y centros de formación profesional de las Facultades de Derecho a la hora de efectuar modificaciones en los programas de formación, planeamiento y organización de actividades que se efectúan en la práctica preprofesional con miras a que la experiencia sea más fructífera para el estudiante y generar el mayor acercamiento posible del futuro auxiliar de la justicia a la realidad laboral.

* * *

ANTECEDENTES

Existen numerosas publicaciones sobre las prácticas preprofesionales, aun así, su estudio se mantiene vigente porque en torno a estas experiencias educativas, se construyen y reconstruyen interrogantes de manera constante.

Del rastreo bibliográfico, relacionado con la formación de los estudiantes de la carrera de Abogacía, se encontraron trabajos enfocados en la perspectiva de los docentes sobre el papel que desempeña la práctica preprofesional en la formación del futuro profesional del derecho, hasta la función social que cumplen las universidades a través de las prácticas que efectúan los alumnos, ofreciendo servicios a la comunidad vinculados con el área de conocimiento que desarrollan. Sin embargo, pocos estudios se han abocado a explorar las percepciones que poseen los estudiantes sobre las prácticas que realizan y cómo éstas influyen en su formación académica y profesional. Y, en particular, no se han encontrado estudios sobre sus percepciones en relación a la práctica preprofesional de la carrera de Abogacía como una herramienta de andamiaje en el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas.

A continuación, se presentan trabajos cuyo contenido se aproxima al tema y sirvieron de apoyo teórico para la elaboración del presente estudio.

El primero de ellos es un estudio titulado ***Percepción estudiantil sobre la guardia médica como forma de educación en el trabajo****, (*Camero Machín, Julio César, Salgueiro López, Lidia Rosa, Anuy Echevarría, Kiuvys, Curbelo Fajardo, Juan Carlos, & López Salgueiro, Hansel., 2021). Es un estudio descriptivo y transversal. El universo de trabajo estuvo compuesto por 189 alumnos de pregrado que cursaban el quinto año de la carrera de Medicina en la Universidad de Ciencias Médicas de Pinar del Río, Cuba. 50 alumnos constituyeron la muestra. La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta y el instrumento, un cuestionario constituido por 11 preguntas. Los autores se plantearon como objetivo valorar la guardia médica como forma de educación en el trabajo según la percepción de los estudiantes de Medicina.

Se analizaron las siguientes variables: aceptación y utilidad de la guardia médica como forma de educación en el trabajo, en qué rotaciones adquirieron más habilidades y cuáles de sus aspectos les resultaron más provechosos, qué escenarios docentes consideraron más útiles para su ulterior desempeño en la realización de las guardias médicas, su opinión sobre la evaluación otorgada a ellos por los docentes y qué sugerencias aportaron para

mejorar esta actividad de la educación en el trabajo. Del análisis de las variables, el 74% de los estudiantes opinó que esta forma de educación resultaba imprescindible para adquirir destrezas y habilidades teóricas y prácticas aplicables a situaciones de emergencia o urgencia médicas. A su vez, consideraron que el hecho de vincular la teoría con la práctica generaba que está última se torne reflexiva, tributando al logro de los principios del derecho médico y propiciando la satisfacción de la población por los servicios recibidos. El 26% restante manifestó su desagrado o falta de motivación con la guardia médica, manifestando que como es el profesor el que estructura, selecciona y ordena, la práctica, ésta se torna simplista. Por este motivo, el docente debería estimular a los alumnos para que estos consideren a la guardia médica una actividad educativa en el trabajo.

Sobre la utilidad de las guardias médicas como modalidad de la educación en el trabajo:

> Se determinó que el 70 % reconoce haber incorporado suficientes habilidades y hábitos en ellas, sobre todo en el cuerpo de guardia, salón de partos y de operaciones, donde la dinámica de trabajo es acelerada y exige destreza para su desempeño. Un 46 % refieren haber adquirido nuevos conocimientos además de las habilidades necesarias, y el 36 % abogan por la incorporación de nuevos procederes terapéuticos relacionados con las emergencias clínicas. (Camero Machín, et al., 2021, p.7)

Por lo que se refiere a las especialidades, los encuestados consideraron que obtuvieron más habilidades en Ginecobstetricia, Cirugía y Otorrinolaringología porque están estrechamente vinculadas con la interrogación al paciente, confección de historias clínicas, búsquedas de factores de riesgo, exámenes físicos, suturas, infiltraciones, curas y otras maniobras, por encima del aspecto clínico.

El 62% de los estudiantes evaluó positivamente el desempeño de los profesores tutores acerca del control que ejercían sobre los alumnos durante el período de prácticas en la guardia médica.

En torno al sistema de evaluación, el 64% de los estudiantes respondió que su nivel de aprendizaje fue evaluado a través de evaluaciones sistemáticas que favorecieron el desarrollo del estudio independiente de cada uno de ellos.

Como sugerencias, el 50% de los estudiantes entrevistados propuso participar en las guardias desde el inicio de cursada de la carrera.

Así, en base a los resultados obtenidos, se concluyó que la percepción de los estudiantes sobre la guardia médica resulto, en líneas generales, satisfactoria. Como aspectos positivos, los entrevistados indicaron que ésta contribuye a ampliar conocimientos, desarrollar habilidades e incorporar nuevas. Asimismo, los estudiantes se familiarizan con la solución de problemas de salud en actividades de asistencia médica, incluyendo urgencias y emergencias, condiciendo esto con los objetivos formativos e instructivos de las disciplinas en esta etapa de formación como profesionales de la salud.

El segundo es un estudio titulado ***Percepción de los estudiantes de enfermería sobre la supervisión y entorno de aprendizaje clínico: un estudio de investigación Fenomenológico***, (Flores Vizcaya-Moreno, M., Pérez-Cañaveras, R.M., Jiménez-Ruiz, I., De Juan, J., 2018). Este estudio tiene un enfoque cualitativo fenomenológico interpretativo. Los autores utilizaron los criterios COREQ (Consolidated criteria for reporting qualitative reseach) para la revisión de estudios cualitativos y así fortalecer la transparencia del estudio. En referencia a la población de estudio, se realizó un muestreo intencional, obteniéndose una muestra final de 48 estudiantes de la Universidad de Alicante que realizaron sus prácticas clínicas en el Hospital Universitario de San Juan de Alicante. La técnica de recolección de datos utilizada fue la del grupo focal (tres sesiones de grupos focales) y el instrumento fue la entrevista semiestructurada.

Los autores se propusieron como objetivo determinar cómo una muestra de estudiantes españoles de enfermería percibía el entorno de aprendizaje clínico en el que se realizaban las prácticas clínicas curriculares. En base a las preguntas de las entrevistas, se creó una estructura en árbol con las categorías individualización, innovación en la enseñanza clínica, participación de los estudiantes y relación enfermera tutora-estudiante. Respecto de la primera categoría, se obtuvo cómo resultado que los estudiantes, si bien valoraban que se les permitiera tomar algunas decisiones, consideraron que no había individualización en el proceso de aprendizaje clínico entre estudiantes principiantes y de nivel más avanzado. Sobre la innovación en la enseñanza clínica, los estudiantes de todos los niveles consideraron que recibieron información de manera meticulosa, ordenada y actualizada. En cuanto a la participación de los estudiantes en las actividades de las unidades clínicas, ésta depende de su experiencia, de las características de la unidad, del equipo de enfermería y del tutor. Los estudiantes sintieron que el papel del tutor de prácticas no estuvo claramente definido y la enfermera tutora debería brindar el apoyo necesario durante las prácticas clínicas y también un feedback individualizado. El

alumnado percibe el periodo de prácticas como un trabajo temporal cuyo salario es el conocimiento y la formación que recibe.

En base a los resultados obtenidos, se concluyó que éstos debían servir para generar reflexiones profundas sobre el proceso de supervisión y el entorno del aprendizaje clínico, específicamente en los aspectos de individualización, participación de los estudiantes, sentimientos y la elucidación del papel del enfermero tutor. El aprendizaje clínico es una experiencia muy importante para los estudiantes ya que permite que pongan en práctica los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el desarrollo profesional.

El tercer trabajo llamado ***Expectativas y experiencias de aprendizaje en la práctica profesional de estudiantes del área de la salud***. (Araya Leal, S., Bianchetti Saavedra, A., Torres Hinojosa, J., Véliz Rojas, L., 2018) es un estudio con un enfoque cualitativo y con un alcance descriptivo. La muestra estuvo constituida por 25 estudiantes que realizaron su experiencia profesional en la unidad de radiología en distintos hospitales de la región metropolitana de Chile. El método de producción de información fueron los portafolios. Cada portafolio incluía el relato escrito de las expectativas, experiencias, aprendizajes más relevantes, emociones, sentimientos y las fortalezas y debilidades detectadas por cada estudiante durante su práctica clínica.

El objetivo de este trabajo fue analizar las expectativas y experiencias que tenían los estudiantes de la carrera de Tecnología Médica de la Universidad de Chile durante su práctica profesional en el área de tomografía computada.

Se analizaron los relatos contenidos en los portafolios de los estudiantes bajo la forma de un discurso construido en la experiencia clínica, relacionando y clasificando parte de estos relatos en concordancia con las expectativas y experiencias. En base a los resultados, emergieron seis categorías tanto en las expectativas como en las experiencias: Equipo de trabajo, aplicación de conocimientos teóricos, relación paciente-estudiante, incorporación de nuevos conocimientos, trabajo a realizar en la práctica y estado emocional.
Se encontró que el desempeño de los estudiantes en la práctica es influenciado de forma importante por sus expectativas. Las experiencias vividas dependen en gran medida de factores emocionales propios, del equipo médico-docente a cargo y la capacidad del estudiante de desenvolverse en el lugar de práctica profesional.

Se concluyó que la formación profesional de los alumnos en el área de la salud es compleja porque no sólo consiste en el aprendizaje teórico, sino que también la práctica

constituye un proceso fundamental en ellos. Es imperante que los alumnos logren la capacidad de la atención integral del paciente, preocupándose de la persona, sus emociones y de su bienestar.

Para los alumnos resulto esencial poder efectuar exámenes médicos a pacientes ya que así se acercan a la realidad profesional. Simultáneamente, adquirieron habilidades comunicacionales lo que generó una mejora en el trato con los pacientes.

Los autores, teniendo en cuenta los resultados del estudio, sugirieron fortalecer la comunicación y la retroalimentación entre el estudiante y el docente porque esto resulta clave al momento de establecer la evaluación como un proceso que forma parte del conjunto de experiencias y expectativas que se tienen respecto a la práctica profesional.

El cuarto estudio denominado ***Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga*** *(España)* (Mayorga Fernández, M.J., Sepúlveda Ruiz, M.P., Madrid Vivar, M.P. y Gallardo Gil, M., 2017) tiene un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo-explicativo. Acerca de la población, se basó en todos los estudiantes que durante el curso académico 2014-2015 se encontraban en el segundo semestre del cuarto curso de Pedagogía, Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria, periodo en el que desarrollaban las prácticas externas o ya las habían finalizado. La muestra se definió mediante un muestreo aleatorio simple sin reposición, y quedó conformada por un total de 261 alumnos. La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta y el instrumento fue un cuestionario que responde a una escala de tipo Likert graduada en cinco valores, que van desde “nada de acuerdo” a “totalmente de acuerdo”.

El objetivo general del trabajo fue conocer el grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas de las carreras de Pedagogía, Educación Social, Educación Infantil y Educación Primaria desde la perspectiva del alumnado en la Universidad de Málaga (España). Como objetivos específicos las autoras se plantearon conocer el grado de satisfacción del alumnado con respecto a la organización y desarrollo de las prácticas; analizar en qué medida el alumnado conoce los criterios de evaluación a los que es sometido en las prácticas; saber la valoración del alumnado sobre el seguimiento y tutorización, tanto del tutor profesional como del académico; identificar las percepciones del alumnado respecto a la utilidad de las prácticas externas para su futuro profesional.

Entre los resultados se puede destacar que el alumnado valoró todos los ítems del cuestionario positivamente, ya que no existió ninguna media por debajo de 2.60 aunque las valoraciones más positivas se centraron en las dimensiones relativas a la actividad del tutor profesional, al portafolios y a la utilidad de las prácticas.

Como conclusión principal las autoras expusieron que su trabajo muestra que para el alumnado lo más importante es la relación personalizada con los tutores, de manera que quedan en un segundo plano otras cuestiones relativas a la organización y funcionamiento de las prácticas. Para los alumnos, los tutores académicos son una pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y como enlace entre la universidad y el mundo profesional. Respecto a la figura del tutor profesional existieron más discrepancias entre el alumnado, pero hubo acuerdo de que éste se comunica habitualmente con el tutor académico. El alumnado coincidió en la utilidad y uso del portafolios como instrumento de evaluación y aprendizaje; la única discrepancia evidente resulto ser la pertinencia de la bibliografía para buscar y utilizar fuentes de información complementarias. Sobre la utilidad de las prácticas para el futuro profesional del alumnado, se dieron discrepancias sobre todo respecto de Educación Social, como sucedió en otras dimensiones de la investigación. Esto puede ser debido a que el alumnado de esta disciplina considera que las prácticas podrían proporcionarles una mayor reflexión teórico-práctica sobre la profesión y competencias profesionales para el diseño, ejecución y evaluación de actividades propias de la misma, de manera que sean un instrumento facilitador de empleo y una auténtica primera experiencia laboral. Pero, en definitiva, a pesar de sus fortalezas y debilidades, el Practicum constituye un espacio de indiscutible valor para la construcción del pensamiento práctico de los futuros profesionales de la educación.

El quinto de ellos es una tesis que se titula ***Calidad de las prácticas pre profesionales según percepción de los internos de enfermería. Hospital Militar Central,*** (Cusihuallpa Caillahui, C., 2017). Se trata de un estudio con un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo. El diseño es no experimental de corte transversal. La población estuvo formada por 47 internos de enfermería de cuatro universidades que se encontraban realizando su internado en el Hospital Militar Central y no se estableció muestra porque se trabajó con toda la población. La técnica de recolección de datos empleada fue la encuesta y el instrumento consistió en un cuestionario compuesto por treinta y tres preguntas que midieron las tres dimensiones e indicadores de las practicas preprofesionales; entorno, proceso enseñanza-aprendizaje y desempeño docente.

Como objetivo general, la autora se propuso determinar el nivel de calidad de las prácticas preprofesionales según la percepción de los internos de enfermería del Hospital Militar Central y como objetivos específicos, identificar la calidad de las prácticas preprofesionales según la percepción de los internos de enfermería en las dimensiones: entorno, proceso enseñanza-aprendizaje y desempeño del docente.

Los resultados fueron que el 97,87 por ciento de los internos poseía una percepción media sobre el entorno y aprendizaje de las prácticas preprofesionales y el 100 por ciento de los internos encuestados tenía una percepción media acerca de la dimensión desempeño docente.

Como conclusión se expuso que el total de internos del Hospital percibía un nivel de calidad medio sobre las prácticas preprofesionales en todas las dimensiones establecidas. Finalmente se recomendó a las universidades tener un sistema de evaluación teórico-práctica y con el paciente en ciclos previos al internado para que el estudiante afiance su aprendizaje conceptual, procedimental y actitudinal ante entornos clínicos simples y complejos; evaluar periódicamente y en forma casual las sedes hospitalarias asegurando el cumplimiento de competencias preprofesionales; mejorar los procesos de coherencias teórico-prácticos en las sedes de práctica que motiven la reflexión del cuidado y satisfagan el desarrollo profesional de los estudiantes; elaborar un programa de capacitación para docentes de práctica que propicien la teorización del cuidado enfermero en las sedes de práctica, entre otras.

El último trabajo llamado ***Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas. Factores determinantes***. (Cabezas González, M., Serrate González, S y Casillas Martín, S., 2016), es un estudio con un enfoque cuantitativo y alcance descriptivo-inferencial. Consta de un diseño de investigación de estudio de casos de tipo pre-experimental con pre- y pos-test. La población estuvo compuesta por 687 alumnos del curso 2014-2015 con una muestra final de 61 estudiantes. La técnica de recolección de datos utilizada fue la encuesta estructurada y, el instrumento, un cuestionario con una escala tipo Likert de 5 puntos y 23 ítems distribuidos en dos dimensiones: competencias generales y específicas. Este cuestionario permitió evaluar la adquisición de cada competencia con valores de entre "nada" hasta "mucho" y se aplicó antes y después de las prácticas.

El objetivo fundamental del trabajo fue valorar las expectativas del alumnado respecto de la adquisición de las competencias de la materia de prácticas externas, antes de comenzar

las prácticas y comprobar si, una vez finalizadas las mismas, existían diferencias en la valoración realizada respecto de las competencias adquiridas. El estudio se centró en conocer en profundidad la adquisición de competencias generales y específicas por parte de los alumnos al realizar sus prácticas externas en el último curso del grado en Pedagogía. Las prácticas tienen lugar en instituciones o centros educativos de educación reglada y centros especializados y de ámbito social en donde se realizan tareas profesionales en protección y promoción de la mujer, desarrollo comunitario, en menores y jóvenes, prevención de la delincuencia, ocio y tiempo libre, centros hospitalarios, etcétera. Para analizar los datos recogidos se utilizó un programa informático de análisis estadístico descriptivo e inferencial mediante medias sobre la percepción en el nivel de adquisición de competencias al finalizar el período de prácticas.

A propósito de los resultados obtenidos, los alumnos valoraron de manera positiva la adquisición de competencias generales y especificas indicadas en el Plan de Estudios de la Universidad, tanto antes como después de la realización de sus prácticas, aunque resultó ligeramente superior al finalizarlas. La conclusión de este estudio fue que los alumnos aprecian las Prácticas externas de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, la adquisición de competencias tanto generales como específicas; así como una alta percepción del desarrollo de las mismas antes del inicio de su inmersión en la realidad profesional.

En el caso particular de la competencia capacidad creativa y emprendedora, actitud innovadora y de adaptación al cambio, los estudiantes pensaron en desplegarla y, sin embargo, no lo hicieron tanto. Los autores encontraron ante esta situación algunas explicaciones: los centros de colaboración con el Practicum no permiten proponer ideas o tienen un trabajo muy estructurado y organizado y no dan lugar a la innovación; o bien, el periodo de los alumnos en prácticas es demasiado corto como para atreverse a realizar propuestas creativas. Se sostuvo que resulta necesario ajustar la formación a las necesidades reales de los profesionales; acotar el listado de competencias, porque son difíciles de adquirir en tan poco tiempo de práctica por la complejidad que las caracteriza y eliminar la exigencia de algunas competencias a los alumnos que, en los hechos, los profesionales pedagogos no aplican. Existe una relación entre el desarrollo de competencias y el ámbito donde deben aplicarse. Los autores consideraron que no es conveniente exigir a todos los alumnos el aprendizaje de las mismas competencias sino decidir cuáles serían de mayor utilidad en función de las prácticas realizadas.

* * *

MARCO TEÓRICO

En las páginas siguientes se presentan conceptos e ideas que sustentan el desarrollo del presente estudio.

En el primer capítulo, se brindan nociones generales del concepto de percepción y se establece la definición que se utiliza en este contexto para delimitar el alcance del objetivo general del estudio.

En el segundo y tercer capítulo, estrechamente vinculados, se describe sucintamente el proceso de edificación de conocimientos desde una perspectiva constructivista. Se hace referencia a distintas definiciones y teorías del aprendizaje, se efectúa una exposición sobre el aprendizaje en estudiantes universitarios y la adquisición de habilidades jurídicas con el fin de reflejar la experiencia educativa que transitan los estudiantes de la carrera de Abogacía en el nivel de formación superior.

En el cuarto capítulo de este trabajo se precisa el concepto, características y origen de la metáfora del andamiaje. Metáfora que ha generado un enorme interés en el ámbito de las ciencias educativas y de la psicología educacional, extendiéndose cada vez más el uso de la palabra alrededor de estas disciplinas porque su uso resulta valioso para enriquecer el proceso de aprendizaje y desarrollo de habilidades de estudiantes de todos los niveles educativos incluido el universitario.

En el último capítulo se expone sobre generalidades de las prácticas preprofesionales, historia y evolución de la enseñanza clínica del Derecho para contextualizar esta trayectoria educativa en la carrera de Abogacía e identificar posibles mejoras que podrían llevarse a cabo para optimizar el proceso de aprendizaje durante la cursada de las prácticas.

1. Percepción

La percepción es una temática que ha sido estudiada por la psicología, filosofía antropología, sociología, educación, entre otras ciencias. Así el concepto admite múltiples sentidos que pueden llegar a generar algunos inconvenientes a la hora de delimitar el alcance del mismo.

Josep Roca (1991) señala que la multiplicidad de sentidos se observa tanto en el lenguaje ordinario como en el científico. En el primero, la multiplicidad no resulta un problema decisivo porque, en general, lo que acaba definiendo el significado de la palabra es el contexto y circunstancia específica en la que se la utilice. Pero en el ámbito científico o técnico, la multiplicidad de sentidos dificulta la constitución de un lenguaje unívoco, tan importante para la edificación de representaciones lo más generales y fidedignas posibles sobre los fenómenos que se procuran describir. A su vez, existe un intercambio constante entre el lenguaje cotidiano y el científico lo que genera interferencias entre ellos. Así, es tarea de los científicos lograr dentro de cada campo teórico, el justo equilibrio entre un lenguaje y otro para presentar a la comunidad teorías que no solo tengan la mayor univocidad lingüística posible sino también que resulten claras y útiles para todos aquellos que deseen servirse de ellas. "En este sentido, cuando el psicólogo pretende explicar lo que puede ser la percepción y cómo los conocimientos que se tienen pueden ser útiles a un entrenador o educador, se encuentra con que ha de realizar este trabajo de aclaración lingüística" (p.9).

En la misma línea, Vargas Melgarejo (1994) remarca que en el campo de la Antropología, por ejemplo, el creciente interés por el estudio de la percepción dio lugar a problemas conceptuales porque percepción es un término que ha llegado a ser utilizado de manera indiscriminada para "designar a otros aspectos que también tienen que ver con el ámbito de la visión del mundo de los grupos sociales, independientemente de que tales aspectos se ubiquen fuera de los límites marcados por el concepto de percepción" (p. 47). En muchas publicaciones se observa como algunas cuestiones definidas como percepción corresponden más bien a la dimensión de las actitudes, valores sociales o creencias. Esta falta de correspondencia no es un inconveniente que presente graves consecuencias mientras que el producto de la investigación exponga conclusiones generales sobre las ideas que poseen los actores sociales sobre los sucesos de su cotidianeidad y que las mismas, no lleven a confusiones interpretativas.

> Se vuelve un problema mayor cuando el mal uso del concepto da lugar a sesgos analíticos y cuando el resultado de la investigación se ubica dentro del ámbito del desarrollo teórico-conceptual de las ciencias. Uno de los problemas más graves se presenta cuando las diferencias observadas entre grupos sociales, que corresponden fundamentalmente al plano sociocultural, son confundidas con las diferencias perceptuales que tienen un carácter biocultural; entonces se corre el riesgo de generar inferencias erróneas sobre la existencia de grupos sociales con capacidades físicas

> menos o más evolucionadas, dando lugar a justificaciones "científicas" racistas. (Vargas Melgarejo, 1994, p. 47)

La percepción es biocultural porque depende, por un lado, de los estímulos físicos y sensaciones y, por otro, de la selección y organización que de aquellos hacen los individuos. La interpretación y significación de las experiencias sensoriales están moldeadas por pautas culturales e ideológicas asimiladas desde la infancia. La indagación de estímulos útiles y la exclusión de aquellos estímulos indeseables, fomenta la selección y organización de las sensaciones con el fin de satisfacer las necesidades tanto individuales como colectivas en función de la supervivencia y la convivencia social. Mediante la sociabilización, los individuos aprenden a formar estructuras perceptuales en donde intervienen pautas ideológicas y culturales que moldean indefectiblemente la interpretación y significación de las experiencias sensoriales (Vargas Melgarejo, 1994).

El Diccionario Inglés de Oxford define percepción como el proceso de tomar conciencia de una cosa o cosas en general; el estado de estar consciente; conciencia; comprensión. El proceso de comprensión se convierte en una experiencia mediada, ya que requiere el uso de los sentidos para procesar los datos. Para ser perceptible, el objeto debe poder ser comprendido por la mente a través de la interacción de la vista, el oído, el gusto, el tacto y el olfato. Para ser percibida, una sensación debe atravesar el cuerpo a través de uno de los órganos sensoriales, es decir, el ojo, el oído, la nariz, la boca o la piel. Interpretar esa sensación es lo que se conoce como percepción. Lo perceptible es lo que puede ser interpretado por el cuerpo.

En su Diccionario de Filosofía (1993), Nicolas Abbagnano precisa que existen tres significados principales del término:

> 1) un significado muy general por el cual designa cualquier actividad cognoscitiva en general; 2) un significado más restringido por el cual designa el acto o la función cognoscitiva a la que está presente un objeto real; 3) un significado específico o técnico por el cual designa una operación determinada del hombre en sus relaciones con el ambiente. En el primer significado, la Percepción no se distingue del pensamiento. En el segundo significado, es el conocimiento empírico o sea inmediato, cierto y exhaustivo, del objeto real. En el tercer significado, la percepción es la interpretación de los estímulos. (pp.902-903)

El autor indica que el primer significado fue adoptado por Telesio, para el cual la "sensación es la percepción de las acciones de las cosas, de los impulsos del aire y de las propias pasiones y cambios, sobre todo de éstos" (De rer. nat., VII, 3). Esta doctrina fue apoyada por personajes como Bacon y Descartes. Locke manifestó que la percepción es la primera facultad de la mente y la primera idea simple producida por la reflexión (Ensayo, II, 9, 1) y Kant la definió como "una representación con conciencia" y la distinguió en sensación, en caso de referirse solamente al sujeto, y en conocimiento, si es objetivo (Crít. R. Pura, Dialéctica, Libro I, sec. 1).

El segundo significado, se relaciona con la definición originaria proveniente de los estoicos y equivale a comprensión. La percepción es sensación por lo sensorial y, a su vez, comprensión. Así fue utilizada por San Agustín y Santo Tomas de Aquino.
Fue Telesio el que empezó a diferenciar el concepto de percepción del de sensación y Descartes el que configuró el significado más complejo del término afirmando que, aun cuando las percepciones externas fueran producidas por movimientos originados por cosas externas, los individuos las asimilan a las cosas que suponen son su origen, "creemos ver la antorcha y oír la campana, cuando en cambio sentimos sólo los movimientos que resultan de ellas" (Passions de L'áme, I, 23). Gracias a Descartes, la diferenciación entre sensación y percepción resulta un teorema fundamental de la percepción quedando la sensación reducida a una unidad elemental producida en el objeto por la acción causal de dicho objeto y, por otro lado, la percepción resulta un "acto complejo que incluye una multiplicidad de sensaciones, presentes y pasadas, como también su referencia al objeto, o sea un acto judicativo" (Abbagnano, 1993, p.904). En base a esta línea de pensamiento, la percepción es el acto por el cual la conciencia aprehende un objeto a través de un número de datos o unidades elementales, es decir, sensaciones. De esta manera, el concepto abarcaría: "1) la noción de conciencia como actividad introspectiva o autorreflexiva; 2) la noción del objeto percibido como una entidad singular perfectamente aislable y determinada, 3) la noción de unidades elementales sensibles (Abbagnano, 1993, p.904).

El tercer significado del término, abandona los tres supuestos señalados en el segundo significado del mismo y se establece que la percepción es la interpretación de estímulos, la construcción de sus significados. Para Abbagnano esta definición es "una fórmula simplificada y genérica para expresar los rasgos más evidentes que reconocen a la Percepción las teorías psicológicas contemporáneas" (p.904). Estas teorías psicológicas

pueden dividirse en dos grupos: “a) las que insisten acerca de la importancia de los factores o de las condiciones objetivas; b) las que insisten acerca de la importancia de los factores o de las condiciones subjetivas” (p.905).

Una de las teorías psicológicas que forma parte del primer grupo es la Teoría de la Forma o Teoría de Gestalt que se inicia en Alemania en 1912 con un trabajo de Max Wertheimer relacionado con la Percepción del movimiento y tiene como referentes a Wolfgang Kóhler[2] y Kurt Koffka[3]. La principal afirmación de la Teoría de la Forma es que la percepción siempre atañe a “una totalidad cuyas partes, al ser consideradas por separado, no presentan sus mismos caracteres, que son los de la máxima simplicidad y claridad posible y de la máxima simetría y regularidad posible” (p.905). Esta afirmación ha generado que algunos gestaltistas admitan la teoría del “todo determinante” (el todo es más que la suma de las partes). En otras palabras, los elementos del campo perceptivo tienden a estructurarse, intentan organizarse en formas o totalidades.

El segundo grupo de teorías, rechaza la concepción de conciencia y la consideración introspectiva. Lo importante para la percepción es el estado de preparación perceptiva del sujeto. Si el sujeto está preparado para un estímulo determinado o para una reacción a un estímulo, esto facilitará el acto de percibir o se cumplirá de manera más rápida. “La preparación es, en otros términos, un proceso selectivo que determina preferencias, prioridades, diferencias cualitativas o cuantitativas en lo que se percibe” (Abbagnano, 1993, p.906). La preparación es un esquema variable que se aprende o construye inclusive involuntariamente. Las teorías de percepción más actuales tienen en cuenta esta situación. Entre otras, el autor menciona la teoría transaccional según la cual la percepción es como una transacción entre el sujeto y el ambiente, un hecho que no puede reducirse ni a la acción del objeto o del sujeto, ni a la acción recíproca de ambos. El sujeto ejerce un papel activo, dinámico y creativo en el proceso perceptivo interpretando el entorno en base a los principios adquiridos a lo largo de su experiencia ambiental. Cuando surge algún inconveniente perceptivo que contradice la experiencia perceptiva, el sujeto interacciona con el entorno y reacomoda su experiencia ambiental.

Coincidiendo con Abbagnano, Vargas Melgarejo (1994) apunta que, en el campo de la Psicología tradicional, se ha definido a la percepción como el proceso cognitivo de la

[2] Gestalt Psychology ["Psicología de la forma”], 1929.

[3] Beitrage zur Psychologie der Gestalt ["Contribución a la psicología de la forma”], 1919.

conciencia que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas del ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos entre los que se encuentran el aprendizaje, la memoria y la simbolización. (Allport 1974; Cohen, 1973; Coren y Ward, 1979; Ardila, 1980; Day, 1981a; Rock, 1985, como se cita en Vargas Melgarejo, 1994). La autora resalta que en numerosos estudios psicológicos se ha establecido que la elaboración de juicios es una característica básica de la percepción, aunque esta idea es discutida porque la elaboración de juicios se trata "dentro del ámbito de los procesos intelectuales conscientes, en un modelo lineal en donde el individuo es estimulado, tiene sensaciones y las intelectualiza formulando juicios u opiniones sobre ellas, circunscribiendo a la percepción en el ámbito de la mente consciente". Pero la percepción no es un proceso lineal de estímulo y respuesta sobre un sujeto inerte, por el contrario, intervienen una serie de procesos en constante interacción en los cuales los individuos y "la sociedad tienen un papel activo en la conformación de percepciones particulares a cada grupo social. En el proceso de la percepción están involucrados mecanismos vivenciales que implican tanto al ámbito consciente como al inconsciente de la psique humana" (Vargas Melgarejo, 1994, p.48).

En su trabajo, Vargas Melgarejo (1994) menciona que por mucho tiempo se negó la existencia de la percepción subliminal, pero gracias a numerosos estudios hoy su existencia es un hecho comprobado, explicando que lo que el sujeto percibe puede quedar registrado en la mente de manera inconsciente sin alcanzar el nivel de conciencia, pero puede afectar su conducta observable.

A propósito del inconsciente la autora subraya:

> (…) en el plano inconsciente se llevan a cabo los procesos de selección (inclusión y exclusión) y organización de las sensaciones. Sobre la base biológica de la capacidad sensorial, la selección y elaboración de la información del ambiente se inicia en la discriminación de los estímulos que se reciben, en tal discriminación subyace la mediación de mecanismos inconscientes. Esta mediación impulsa a evaluar lo que en determinado momento interesa de entre todas las posibles manifestaciones sensibles del ambiente; de lo potencialmente percibido se lleva a cabo una selección de lo que es importante dentro de las circunstancias biológicas, históricas y culturales.
>
> La flexibilidad conductual de percibir selectivamente es una capacidad de la especie humana que permite la adaptación de los miembros de una sociedad a las condiciones

> en que se desenvuelven. Así, la percepción es un caso en el que una capacidad corporal es moldeada y matizada por el aprendizaje. (p.49)

Uno de los elementos importantes de la percepción es el reconocimiento de experiencias cotidianas. A través de este proceso, se invocan experiencias y conocimientos previos con los cuales se comparan las nuevas experiencias permitiendo identificar y aprehender las nuevas para poder así interactuar con el entorno.

En el campo de la filosofía clásica, lo que se intenta conocer es si lo que se percibe es real o una ilusión, así la percepción es entendida como "una formulación de juicios de la realidad; tales juicios han sido entendidos como calificativos universales de las cosas" (Vargas Melgarejo, 1994, p.49). Desde este punto de vista, no se tienen en cuenta ni el contexto ni la referencia desde la que se elabora el juicio. De esta forma, se reflexiona sobre las características de las cosas sin considerar los escenarios en las que tales características se circunscriben.

Merleau-Ponty planteó una visión diferente sosteniendo que la percepción es un proceso parcial porque las cosas no se perciben en su totalidad ya que las circunstancias y enfoques en las que se dan las sensaciones "son variables y lo que se obtiene es sólo un aspecto de los objetos en un momento determinado. Como un proceso cambiante, la percepción posibilita la reformulación tanto de las experiencias como de las estructuras perceptuales" (Vargas Melgarejo, 1994, p.49). Para Merleau-Ponty la percepción no es un añadido de eventos experiencias pasadas sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo.

Desde una orientación antropológica[4], la percepción es entendida como la forma de conducta en la que se selecciona y elabora simbólicamente la experiencia sensible cuyos límites son las capacidades biológicas y el desarrollo de la cualidad humana para producir símbolos. Por las vivencias "la percepción atribuye características cualitativas a los objetos o circunstancias del entorno mediante referentes que se elaboran desde sistemas culturales e ideológicos específicos construidos y reconstruidos por el grupo social, lo cual permite generar evidencias sobre la realidad" (Vargas M., 1995).

[4] Al cual se adhiere en el contexto del presente trabajo.

Basándose en pautas culturales e ideológicas, los grupos humanos significan y otorgan valor a las sensaciones, estructurando de esta manera la visión de la realidad y constituyendo las evidencias sobre el mundo. Así, la información del ambiente se recoge y confecciona por medio de filtros asimilados desde la infancia y permite interactuar adecuadamente según las condiciones del medio físico y social.

2. La edificación del conocimiento desde una perspectiva constructivista

Mario Carretero (2009) en el primer capítulo de su libro "Constructivismo y Educación" relata que los métodos de enseñanza tradicionales han sido revolucionados por la corriente pedagógica constructivista. Basada en principios que encuentran su origen en la psicología evolutiva, es una corriente o perspectiva de características abiertas porque es "compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa" (p. 21). El autor explica que el concepto de constructivismo no es unívoco y que, a partir de los años noventa, la base teórica de la posición constructivista en relación con su aplicación en el aula comenzó a ampliarse y, por ende, se amplió también el concepto de constructivismo. "Los enfoques cognitivos, los aportes socioculturales, comenzaron también a ser referentes importantes en el intento de construir perspectivas teóricas y aplicadas para alcanzar una escuela que rompa con el modelo tradicional y resultara más significativa" (p.21). Así, para Carretero no tiene sentido hablar de constructivismo sin tener en cuenta los enfoques mencionados, por el contrario, sostiene que puede hablarse de distintos tipos de constructivismo. De hecho, "es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa" (p.21). Entre ellas se destacan las teorías de Piaget, Vygotsky y la actual psicología cognitiva.

Para el constructivismo los sujetos, sea en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no somos producto del ambiente o de nuestras representaciones internas, sino "una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. Así, según una posición constructivista, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano" (Carretero, 2009, p.22). Esta construcción de conocimiento se efectúa con los esquemas previos que ya poseemos sobre el medio que nos rodea, siendo un esquema "una representación de una situación concreta o de un concepto que permite al sujeto manejarse internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad" (Carretero, 2009, p.23). En otras palabras, los seres humanos no actúan de forma directa sobre la realidad sino a través de dichos esquemas de representación.

La interacción con la realidad generará que los esquemas vayan modificándose. Cuanto mayor sea la experiencia con determinadas tareas, más complejas y especializadas serán las herramientas que los individuos utilicen para efectuarlas.

Los esquemas de representación pueden ser simples o complejos, generales o especializados, servir para numerosas funciones o para cuestiones determinadas. A modo de ejemplo, un esquema simple es el construido por un niño cuando aprende a agarrar objetos (esquema de presión). "El niño, cuando adquiere este esquema, pasa de una actividad motriz desordenada a una regularidad que le permite sostener los objetos y no solo empujarlos o taparlos" (Carretero, 2009, p.23). En los adultos los esquemas, por lo general, son más complejos e involucran nociones académicas y científicas. A su vez, los esquemas se originan y adquieren sentido en culturas y momentos históricos específicos.

Piaget ha establecido que el desarrollo cognitivo[5] de una persona atraviesa distintos estadios[6] y a cada estadio le corresponden esquemas diferentes, el paso de un estadio a otro está determinado por mecanismos de asimilación y acomodación que no varían a lo largo del proceso cognitivo (invariantes funcionales). Cuando estos invariantes logran la equilibración entre ellos, se reestructuran los esquemas y se concreta el aprendizaje de la información.

Es dable mencionar que antes de que Piaget expusiera su teoría del desarrollo cognitivo, se consideraba a los niños como sujetos pasivos que eran formados por el ambiente. Piaget demostró, a través de sus investigaciones, que los niños tienen su lógica y sus modos de conocer aquello que los rodea, siguiendo pautas predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Los niños edifican el conocimiento de aquello que los rodea haciendo uso de lo que ya saben e interpretando nuevos hechos y objetos (Linares, 2007-2008).

---

[5] El **desarrollo cognitivo** es el proceso por el cual los seres humanos adquieren conocimientos sobre el mundo que los rodea, permitiendo desarrollar su inteligencia y aprendizaje. Este conocimiento se lleva a cabo mediante el empleo de los esquemas ya existentes, la diferenciación entre ellos y, especialmente, por la adquisición de esquemas más abstractos. En palabras del neopiagetiano Robbie Case (1989), el desarrollo cognitivo es "la adquisición de estructuras lógicas cada vez más complejas que subyacen a las distintas áreas y situaciones que el sujeto es capaz de ir resolviendo a medida que crece". (Carretero, 2009, p.39). Las adquisiciones cognitivas de cada estadio se incorporan jerárquicamente a la siguiente.

[6] Piaget dividió el desarrollo cognitivo en cuatro estadios: sensoriomotor, preoperacional, operacional concreto y operacional formal.

Para el psicólogo ruso Lev Vygotsky los sujetos son seres predominantemente sociales, su nivel de desarrollo estará condicionado por el medio social en el que vivan y el conocimiento es un producto social. Al igual que lo que proponía el marxismo, el autor pensaba que el crecimiento de la vida intelectual depende de aquello que nos rodea; la psicología de los seres humanos posee una forma histórica y transmisión cultural. Por este motivo, se conoce a su teoría como sociohistórica o sociocultural. La visión vygotskyana no se contrapone con aquella según la cual "la conciencia humana es el producto más desarrollado de la evolución de la materia" (Carretero, 2009, p.26). Los seres humanos desde el momento de su nacimiento heredan toda la evolución filogenética, "pero el producto final de su desarrollo estará en función de las características del medio social en el que viva" (Carretero, 2009, p.26). Vygotsky probó esta idea mediante una investigación que realizó entre adultos de una misma comunidad que poseían distintos niveles educativos. El estudio incluía diversos procesos (perceptivos, de clasificación, deducciones, razonamiento y solución de problemas e imaginación) resultando como conclusión que estos procesos "se ven influidos por el grado de experiencia educativa y social que tenga el sujeto" (Carretero, 2009, p. 27). En efecto, los sujetos analfabetos, con escasa experiencia socioeducativa, no pudieron realizar clasificaciones de un modo lógico o resolver problemas utilizando formulaciones hipotéticas.

La concepción de Vygotsky sobre las relaciones entre el desarrollo cognitivo y el aprendizaje se distancia bastante de la visión de Piaget. Mientras que para este último lo que el sujeto aprende está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo, para el psicólogo ruso Vygotsky, el aprendizaje condiciona el desarrollo cognitivo, entonces, un alumno que tenga más oportunidades de aprender que otro, adquirirá más información, pero también logrará un mejor desarrollo cognitivo (Carretero, 2009).

Un aporte fundamental de Vygotsky es aquel que sostiene que los procesos psicológicos superiores, como el lenguaje y el razonamiento, se logran en un contexto social y luego se internalizan. Dicha internalización se produce por el uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social. A modo de ejemplo:

> Cuando un niño llora porque algo le duele, expresa dolor y esta expresión solamente es una función mental inferior, es una reacción al ambiente. Cuando el niño llora para llamar la atención ya es una forma de comunicación, pero esta comunicación sólo se da en la interacción con los demás; en ese momento, se trata ya de una función mental superior interpsicológica, pues sólo es posible como comunicación con los demás.

> En un segundo momento, el llanto se vuelve intencional y, entonces, el niño lo usa como instrumento para comunicarse. El niño, con base en la interacción, posee ya un instrumento para comunicarse; se trata ya de una función mental superior o la habilidad psicológica propia, personal, dentro de su mente, intrapsicológica. (Linares, 2007-2008, p.22)

Asimismo, Vygotsky desarrollo el famoso concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP):

> No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz (Vygotsky, 1979 citado en Carretero, 2009, p.28).

Debe tenerse en cuenta que no toda interacción social entre dos sujetos con competencias desiguales genera desarrollo, para Vygotsky el "buen aprendizaje" se da en situaciones de enseñanza y éstas deberían operar sobre los niveles superiores de la zona de desarrollo próximo, esto es, "sobre aquellos logros del desarrollo todavía en adquisición y sólo desplegados en colaboración con otro. De allí que la enseñanza debería ir "a la cabeza de los procesos de desarrollo" (Baquero, 1997, p.139).

De la definición de Zona de Desarrollo Próximo surge la idea de que lo que un sujeto puede aprender no depende únicamente de su actividad individual.

En otros términos, la Zona de Desarrollo Próximo se define como "el espacio en que, gracias a la interacción y la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente" (Newman, Griffin y Cole, 1991, citados en Onrubia, 2007, p.103).

Javier Onrubia (2007) enseña que la Zona de Desarrollo Próximo se crea en la interacción entre los participantes y sus características estarán dadas, por un lado, por los esquemas de conocimiento sobre la tarea que posea el participante menos competente y, por otro, por los grados de soporte que utilice el participante más competente. Por este motivo, es que puede hablarse de "múltiples ZDP en función de la tarea y el contenido de que se trate, los esquemas de conocimiento puestos en juego y las formas de ayuda empleadas a lo largo de la interacción" (p.105). La Zona de Desarrollo Próximo es un espacio

dinámico porque se va modificando por la interacción avanza progresivamente a medida que los alumnos adquieren nuevas habilidades.

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, autores como Bruner y Ausubel[7] han concebido que la transmisión de conocimiento en una situación de aprendizaje debe estar estructurada teniendo en cuenta aquello que se desea transmitir, pero también, el conocimiento previo del alumno porque el conocimiento nuevo se asentará sobre el anterior. El aprendizaje debe ser una actividad significativa para el sujeto que aprende. Aprender debe ser sinónimo de comprender, lo que se comprende queda integrado en la estructura de conocimientos del sujeto. (Carretero, 2009).

A propósito de este tema, Mariana Miras (1999) afirma que "El alumno construye personalmente un significado (o lo reconstruye desde el punto de vista social) sobre la base de los significados que ha podido construir previamente. Justamente gracias a esta base es posible continuar aprendiendo, continuar construyendo nuevos significados" (p.47).

Para ello, resultará fundamental que los docentes conozcan las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se le va a enseñar y que, a su vez, analicen el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que el alumno ya posee. En efecto, existe una gran cantidad de evidencia de que el aprendizaje mejora cuando los docentes prestan atención a los conocimientos y creencias que los alumnos traen al aula; cuando utilizan dichos conocimientos como punto de partida para la enseñanza de nuevos conceptos y monitorean los cambios en las concepciones de los alumnos a medida que procede la instrucción.

De este modo, no resulta tan importante el producto final que genera el alumno como el proceso que lo lleva a brindar una determinada respuesta. En general, los docentes tienen en cuenta las respuestas correctas que brindan los alumnos sin reparar en los errores, que son los que, en definitiva, permiten apreciar la manera en que se reelabora el conocimiento que ya se posee a partir de la nueva información que se recibe. Es sabido que los errores que cometen los alumnos son consecuencia de procesos de compresión inadecuada que se repiten curso tras curso (Carretero, 2009, p.31-32).

[7] A los que se hará referencia con mayor detalle en el próximo capítulo.

3. El aprendizaje en estudiantes universitarios

La educación universitaria tiene como objetivo formar de manera integral a los estudiantes para que adquieran no solo los conocimientos técnicos necesarios para ejercer una profesión sino también para que se desarrollen a nivel personal, social, ético y moral. En definitiva, un aprendizaje global que, a su vez, les permita desarrollar una cosmovisión de los fenómenos que ocurren en la sociedad para poder cuestionarlos, reformularlos y generar todos aquellos cambios que resulten en beneficio de la comunidad.

Pero, ¿Qué es el aprendizaje?

Para Hergenhahn (1976) el aprendizaje es como "un cambio relativamente permanente en la conducta o en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia y que no puede ser atribuido a un estado temporal somático inducido por la enfermedad, la fatiga o las drogas". En esta definición se pone énfasis en la experiencia como condición fundamental para el proceso de aprendizaje incluyendo los cambios en las posibilidades de la conducta.

Marcy Driscoll (2013) sostiene que el aprendizaje es un cambio persistente en el rendimiento humano o potencial de rendimiento que debe producirse como resultado de la experiencia del alumno y la interacción con el mundo[8].

Como concepción pedagógica, el sistema pedagógico VanEduc define aprendizaje como "el proceso por el cual cada individuo construye su propia experiencia y adquiere un conjunto de competencias y experticias para su desarrollo personal y profesional" [9].

En otras palabras, diremos que el aprendizaje es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes o valores que se da a través de las experiencias vividas u observadas, el razonamiento, el estudio, la enseñanza y la instrucción, es una actividad que modifica la conducta En este proceso intervienen factores ambientales, sociales, culturales, ideológicos, entre otros y, como los seres humanos son agentes activos dirigidos a la búsqueda a permanente de información, es un proceso que se da a

[8] En Psicología del Aprendizaje para la Instrucción.

[9] Recuperado de https://vaneduc.edu.ar/spv.pdf.

lo largo de la vida; siempre es posible adquirir información por medio de nuestros sentidos.

Sobre el aprendizaje Carolina Gladys Caballero Sáenz (2013) expresa:

> (…) es un proceso psicológico muy complejo y fascinante, que a lo largo de los años ha ido cambiando, junto al desarrollo de la propia Psicología; en la actualidad el aprendizaje es considerado como un proceso fundamental en la forma como los organismos se adaptan a su medio o entorno, cuyo estudio además está asociado a otros procesos psicológicos importantes como son la memoria, el pensamiento, motivación, atención etc. El aprendizaje constituye también uno de los mecanismos de sobrevivencia más importantes para los organismos en particular para el hombre, porque nos permite relacionarnos con las influencias del medio exterior, modificando nuestra conducta en forma adaptativa, o relacionando nuestra conducta con sus consecuencias. (p.9)

La autora refiere que en la Psicología del Aprendizaje se puede encontrar los principios, teorías y fundamentos del aprendizaje, cuyos conocimientos han sido estructurados a partir de estudios o investigaciones, en animales y humanos, bajo condiciones experimentales o de laboratorio. Esta rama de la psicología tiene sus raíces en la filosofía antigua. En el racionalismo[10] de Platón y empirismo[11] de Aristóteles ya se hacía mención a las fuentes del conocimiento o a la forma de aprendizaje de cosas nuevas.

En lo que respecta al pensamiento racionalista (predominante en el siglo XVI) y específicamente con las ideas de Descartes, el hombre es considerado como una combinación de cuerpo (sustancia) y alma (mente, conciencia). Para el filósofo, hay un conocimiento racional (innato) y otro no racional (sensible), siendo el racional el conocimiento verdadero porque está libre de la experiencia de los sentidos. Además,

[10] La razón es la fuente de todo conocimiento. Para Platón, el aprendizaje se debe a la asociación de las cosas entre sí, que permite al alma, luego de haber afirmado una cosa, aprehender otra que con ella se relaciona. En sus palabras: "(…) *habiendo el alma aprehendido todo, nada impide que el que recuerda una cosa en particular encuentre a través de ella todo lo demás, siempre que tenga constancia y no desista de la búsqueda, porque la búsqueda y el aprehender no son más que reminiscenc*ia" (Men., 81 d, citado en (Abbagnano, 1993, p.92).

[11] La experiencia es la única fuente de conocimiento del mundo. Aristóteles afirmaba que el conocimiento proviene de los sentidos, las sensaciones que confieren a la mente ideas que se asocian entre sí según las leyes de contigüidad, similitud y contraste.

estableció la distinción entre conducta racional, que es exclusiva del hombre, y, la conducta mecánica o no racional compartida con los animales porque ésta tiene su base en la experiencia adquirida por los sentidos. Por el lado del empirismo, el concepto aristotélico de tabula rasa, la idea de que el conocimiento proviene de los sentidos y sus leyes de asociación, se configuraron en la base de las ideas epistemológicas de esta corriente filosófica. Locke fue una de las figuras más preponderantes del empirismo, para él, "la mente humana al nacer es una pizarra que está en blanco, sobre la que se escribe la experiencia y la función principal del aprendizaje es juntar las partes de la experiencia en un todo significativo" (p.15).

Al estar la psicología estrechamente vinculada a la educación, las teorías del aprendizaje son variadas y, como se mencionó anteriormente, han ido evolucionado a lo largo del tiempo. En los párrafos que siguen, se efectúa una somera exposición sobre algunas de ellas.[12.]

Teorías conductuales del aprendizaje.

Arancibia, Herrera & Strasser (2008) enseñan que, en la década del treinta, Pavlov estudió como distintos estímulos podían usarse para obtener respuestas de los animales. Gracias a su labor se establecieron principios del aprendizaje como, por ejemplo, la relación entre estímulos y respuestas que posteriormente fueros utilizados para modificar el comportamiento de los sujetos. Los aportes de Pavlov se trasladaron a Estados Unidos, como base para los trabajos de modificación conductual de Watson, Guthrie y Skinner, dando origen a la corriente conductista. En los años sesenta algunos psicólogos empezaron a utilizar técnicas conductuales en alumnos con necesidades especiales y pacientes internados en instituciones mentales, ya para la década del setenta, estas técnicas eran utilizadas para corregir problemas conductuales, entre otras cuestiones.

Esta corriente recibió muchas críticas por "no contemplar la volición humana involucrada en el comportamiento de los individuos o por la imposibilidad de estudiar al ser humano sin considerar dimensiones de la experiencia humana como son los pensamientos y los sentimientos" (Arancibia et al., 2008, p.45).

[12] Este trabajo no tiene como objetivo analizar exhaustivamente las teorías del aprendizaje. Para mayor información, se remite a la extensa literatura disponible sobre el tema.

En líneas generales, dentro de la corriente conductual se define al aprendizaje como "un cambio relativamente permanente en el comportamiento, que refleja una adquisición de conocimientos o habilidades a través de la experiencia" (Arancibia et al., 2008, p.48). Los cambios deben poder ser medidos y se excluyen aquellos generados por la maduración.
Según el Manual de Psicología Educacional (2008) existen cinco procesos que pueden explicar este aprendizaje: *condicionamiento clásico, conexionismo, asociación por contigüidad, condicionamiento operante y observación e imitación.*

Condicionamiento clásico.
Fue descripto por Pavlov como un proceso por el cual se logra que un comportamiento (respuesta) que antes sucedía tras un evento determinado (estímulo) ocurra tras otro evento distinto. Es un aprendizaje por asociación entre dos estímulos donde se condiciona a los animales o sujetos a responder de una manera nueva a estímulos que antes no evocaban dichas respuestas.

En cuanto a la aplicación de este proceso en el ámbito educativo, Arancibia manifiesta que cuando los docentes tienen en cuenta los procesos de condicionamiento, se facilita no solo la tarea de comprender algunas conductas y actitudes que los estudiantes presentan frente al proceso de enseñanza-aprendizaje sino también moldearlas de manera que el aprendizaje sea más efectivo. Por ejemplo, cuando se aprende un idioma extranjero asociando una palabra en castellano con una en inglés (asociación de dos estímulos), "después de un tiempo, la palabra en inglés podría llegar a evocar la misma respuesta que antes evocaba la palabra en castellano" (Arancibia et al., 2008, p.50).

Conexionismo
Edward Thorndike estudió el proceso de aprendizaje experimentando con gatos, a través de la comprobación del tiempo que tardaban éstos en resolver los problemas que les planteaba dando como resultado una conexión estímulo-respuesta (asociación) que hacía que el animal recordase lo que tenía que hacer. Basándose en estas experimentaciones, Thorndike enunció las leyes del aprendizaje (de la asociación, del ejercicio y del efecto). Sobre la primera ley, el psicólogo norteamericano postula que "la asociación es una importante condición del aprendizaje porque la satisfacción o frustración depende de un estado individual de asociación" (Arancibia et al., 2008, p.52). Sobre la ley del ejercicio, asevera que "toda conexión es proporcional a la cantidad de tiempo en que tarda en realizarse la conexión y al vigor y duración de esta conexión, lo cual puede mejorarse mediante la ejercitación" (Arancibia et al., 2008, p.52). Y, en relación a la ley del efecto,

Thorndike sostiene que las respuestas que se acompañan con satisfacción, serán las que más conecten con una situación de aprendizaje, mientras que aquellas respuestas que vengan aparejadas con un displacer provocarán conexiones débiles. Estas conexiones, que el psicólogo caracterizó "como conexionismo, entre el comportamiento animal, la respuesta ambiental, y los efectos de esa respuesta en el animal, evolucionarían hacia una teoría más compleja y sofisticada desarrollada por B. F. Skinner en su teoría del condicionamiento operante" (Horn, 2007, como se cita en Arancibia et al., 2008). Con sus leyes, Thorndike se convierte en el primer psicólogo que se da cuenta de la importancia de la motivación en el aprendizaje. A su vez, enuncio el concepto de transferencia el cual implica la aplicación del conocimiento adquirido en una situación a nuevas situaciones: un alumno estará más dispuesto a afrontar nuevos problemas si éstos contienen elementos similares a los que ha dominado previamente. Esta similitud de contenidos facilita el aprendizaje y, al contrario, la contradicción distorsiona el aprendizaje.

A*sociación por contigüidad.*

Propuesta por Edwin Guthrie con base en los supuestos de Pavlov y Thorndike. Por medio del principio de contigüidad Guthrie explica que "*cuando dos sensaciones ocurren juntas en forma repetida, terminan por asociarse, de manera que posteriormente cuando ocurre sólo una de estas sensaciones (estímulo), la otra sensación también es evocada (respuesta)*" (Arancibia et al., 2008, p.52). La asociación por contigüidad ayuda a entender algunos procesos de aprendizajes simples como la memorización.

Condicionamiento operante

Skinner, profundizando y refinando las ideas de Thorndike establece que el condicionamiento operante es aquel proceso a través del cual se fortalece un comportamiento que se sigue de un resultado favorable (refuerzo[13]), aumentando así las chances de que ese comportamiento vuelva a ocurrir. Se aprende todo aquello que es reforzado. Las acciones que obtengan una recompensa tenderán a realizarse de nuevo; las que obtengan un castigo dejarán de hacerse.

[13] Se entiende por refuerzo a un hecho o evento que se da inmediatamente después de la ocurrencia de una conducta, aumentando la probabilidad de ocurrencia de dicha conducta (Arancibia et al., 2008).

Observación e imitación.

Introducido por el psicólogo canadiense Albert Bandura, el aprendizaje por observación o por imitación (aprendizaje social), es el proceso por el cual se adquieren conductas y/o actitudes por la observación. El ser humano no solo aprende por la experiencia propia sino por la experiencia ajena, por información o modelaje, es decir, por la observación de lo que a otros le pasa o por la información que se recibe sobre un hecho o cuestión. El modelo para ser imitado, debe resultar atractivo o deseable para quien lo observa. (Recuperado de https://www.psicologia-online.com/aprendizaje-vicario-definicion-y-ejemplos-2771.html).

Arancibia et al., (2008) destacan como fortalezas de las teorías conductuales: la importancia de considerar las variables ambientales como parte del proceso de aprendizaje; son teorías que permiten conocer el mecanismo por el cual se pueden modificar conductas indeseadas en el aula e instaurar conductas más adaptativas y se toma al profesor como un modelo de aprendizaje. Pero también hacen referencia a algunas de sus debilidades: estas teorías pueden generar un control o manejo del comportamiento de los individuos; sus efectos suelen ser a corto plazo; no permiten explicar fenómenos psicológicos complejos que abarquen aspectos afectivos y/o cognitivos y el aprendiz es un ser pasivo que no se responsabiliza por el proceso de su aprendizaje, entre otras.

Teorías cognitivas del aprendizaje.

Sáenz (2013) explica que mientras que en América predominaba el conductismo y se difundían los estudios de Pavlov, en Europa se desarrollaba el movimiento de la Gestalt que, aunque si bien estaba más enfocado al estudio de la percepción y el pensamiento de los sujetos que en el aprendizaje, fue el movimiento precursor del cognitivismo, abriendo el camino a teorías que propiciaron importantísimos aportes a la psicología de la educación actual.

Con el propósito de subsanar deficiencias teóricas del conductismo, los teóricos gestaltistas elaboran el concepto de penetración comprensiva según el cual la inteligencia humana puede intervenir de manera inmediata ante una dificultad, sin necesidad de la asociación estímulo-comportamiento eficaz. Lo que propone esta corriente psicológica es un aprendizaje por comprensión. Este tipo de aprendizaje resultó en mejoras rápidamente evidenciables en la Educación Secundaria. A modo de ejemplo:

- Sustitución del esquema ensayo-error exterior por una visión de la situación mucho más rápida, precedida por su contemplación interiorizada. De este modo, el alumno se hace cargo del problema y ordena mentalmente sus elementos, dándole significado a la información objetiva que recibe.
- Este aprendizaje requiere muchas menos ejercitaciones, no necesita ser mecanizado y es mucho más fácil de reproducir. Lo visto intuitivamente por el alumno y comprendido con claridad está más fácilmente a su disposición que si lo hubiera aprendido mecánicamente, de memoria y sin comprenderlo.
- La trasferencia de la solución de unos problemas a otros es más fácil, pues puede descubrir elementos comunes. El alumno resolverá nuevos problemas más fácilmente, cuanto más semejantes sean las situaciones y cuanto mayor sea el número de situaciones ya resueltas. En este sentido es muy útil el uso de ejemplos en la enseñanza. (Sáenz, 2013, p.5)

Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y David Ausubel son algunos de los principales representantes de las teorías cognitivistas. Todos ellos han contribuido a comprender como se produce el desarrollo cognitivo y el aprendizaje en los seres humanos. Sus aportes revolucionaron los métodos y formas de orientar la enseñanza.

En el capítulo anterior se ha expuesto sobre sobre Piaget y Vygotsky por lo que en este capítulo se desarrollan los aspectos más importantes de las teorías de Bruner y Ausubel.

Jerome Bruner

Al igual que Piaget y Vygotsky, Jerome Bruner se avocó al estudio del desarrollo cognitivo de los niños. Para el psicólogo norteamericano, el aprendizaje implica el procesamiento activo de información y cada individuo lo realiza a su manera, abordando la información de manera selectiva, procesando y organizándola de forma particular.

Sus ideas sobre el desarrollo cognitivo pueden sintetizarse en los siguientes postulados:

1. El desarrollo se caracteriza por una creciente independencia de la reacción respecto de la naturaleza del estímulo.
2. El crecimiento se basa en la internalización de estímulos que se conservan en un sistema de almacenamiento que corresponde al ambiente. Es decir, el niño comienza a reaccionar frente a los estímulos que ha almacenado, de manera que no solo reacciona frente a los estímulos del medio, sino que es capaz de predecirlos en cierta medida.

3. El desarrollo intelectual consiste en una capacidad creciente de comunicarse con uno mismo o con los demás, ya sea por medio de palabras o símbolos.
4. El desarrollo intelectual se basa en una interacción sistemática y contingente entre un maestro y un alumno.
5. El lenguaje, facilita enormemente el aprendizaje, en tanto es un medio de intercambio social y una herramienta para poner en orden el ambiente.
6. El desarrollo intelectual se caracteriza por una capacidad cada vez mayor para resolver simultáneamente varias alternativas, para atender a varias secuencias en el mismo momento y para organizar el tiempo y la atención de manera apropiada para esas exigencias múltiples. (Good y Brophy, 1983, como se cita en Arancibia et al., 2008)

En la década del sesenta elaboró la *teoría del aprendizaje por descubrimiento* promoviendo que los alumnos adquieran los conocimientos por sí mismos a través del descubrimiento de manera progresiva guiados por el docente. El docente no debe limitarse a explicar los conceptos de manera lineal, sino que debe proporcionar a sus alumnos, mediante distintas estrategias de enseñanza, los elementos necesarios para motivarlos a descubrir el funcionamiento de las cosas de un modo activo y constructivo. Esta manera de aprender, según Bruner, favorece la adquisición de habilidades verbales y escritas, la representación, flexibilidad mental y la resolución de problemas.

Los principios que rigen el aprendizaje por descubrimiento son:

1. Todo el conocimiento real es aprendido por uno mismo.
2. El significado es producto exclusivo del descubrimiento creativo y no verbal.
3. El conocimiento verbal es la clave de la transferencia.
4. El método del descubrimiento es el principal para transmitir el contenido.
5. La capacidad para resolver problemas es la meta principal de la educación.
6. El entrenamiento en la Heurística del descubrimiento es más importante que la enseñanza de la materia de estudio.
7. Cada niño es un pensador creativo y crítico.
8. La enseñanza expositiva es autoritaria.
9. El descubrimiento organiza de manera eficaz lo aprendido para emplearlo ulteriormente.
10. El descubrimiento es el generador único de motivación y confianza en sí mismo.
11. El descubrimiento es una fuente primaria de motivación intrínseca.

12. El descubrimiento asegura la conservación del recuerdo. (Arancibia et al., 2008, pp.96-97)

Basándose en los principios de la teoría del aprendizaje por descubrimiento, Bruner propone la teoría de la instrucción en la cual se tienen en cuenta cuatro aspectos fundamentales a la hora de transmitir conocimientos al educando: "la motivación a aprender, la estructura del conocimiento a aprender, la secuencia de presentación, y el refuerzo al aprendizaje" (Arancibia et al., 2008, p.97). Esta teoría es prescriptiva porque establece reglas y procedimientos para la adquisición de conocimientos, criterios para evaluar la enseñanza y el aprendizaje para que el proceso enseñanza-aprendizaje ocurra de la mejor manera posible.

Para lograr el aprendizaje, el docente debe mantener motivados a sus alumnos partiendo de los conocimientos previos que estos posean y la capacidad de cambiar sus estrategias de enseñanza cuando sea necesario. Además, la motivación debe estar presente en toda la clase, no solo al inicio de la misma. Por último, el docente no debe perder la dirección de la clase, para ello, es fundamental que respete cierta secuencia a la hora de brindar los conocimientos en función de la complejidad de los mismos y poder relacionarlos con situaciones prácticas. El conocimiento en profundidad de la materia y elementos subyacentes, permitirá al docente no sólo relacionar lo teórico con la práctico sino también retomar algún concepto y reforzarlo en caso de ser necesario porque, como es sabido, cada alumno tiene su propio ritmo de aprendizaje.

Como ventajas de esta teoría pueden mencionarse las siguientes: sirve para superar las limitaciones del aprendiza clásico o mecánico, estimula a los alumnos a elaborar pensamientos por sí mismos, potencia las estrategias metacognitivas, es decir, aprender a aprender y la solución creativa de problemas, fortalece la autoestima, entre otras. (Teorías del aprendizaje según Bruner, recuperado de https://www.psicologia-online.com/teorias-del-aprendizaje-segun-bruner-2605.html).

David Ausubel

El psicólogo norteamericano afirmaba "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría éste: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente" (Ausubel, 1986).

Para Ausubel el aprendizaje es la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo siendo ésta "la forma como el individuo tiene organizado el conocimiento previo a la instrucción" (Arancibia et al., 2008, 102).
La estructura cognoscitiva está conformada por creencias y conceptos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de encarar la instrucción de tal manera que puedan servir de anclaje para nuevos conocimientos (si son apropiados) o ser modificados por un proceso de transición cognoscitiva o cambio conceptual (Arancibia et al., 2008).

Con el término aprendizaje significativo este psicólogo designó el proceso por el cual se adquiere una nueva información que está relacionada con algún aspecto relevante de la estructura del conocimiento del sujeto. Así en este proceso interacciona la información nueva (por adquirir) con una estructura específica del conocimiento (denominada subsunsor o concepto integrador) que posee el aprendiz. El aprendizaje significativo tendrá lugar cuando la nueva información se enlace a los conceptos, ideas o proposiciones integradoras.

En el aprendizaje significativo, cuando la estructura cognoscitiva recibe el nuevo conocimiento, ambos resultan alterados, dando origen a una nueva estructura de conocimiento (a esto se lo denomina asimilación). No ocurre lo mismo con el aprendizaje mecánico ya que en éste la incorporación de la nueva información en la estructura cognoscitiva no genera ninguna relación con los conceptos o proposiciones ya existentes en ella. La nueva información se almacenará de manera arbitraria sin que se produzca interacción con lo ya almacenado (Arancibia et al., 2008).

En palabras del psicólogo, un aprendizaje es significativo cuando los contenidos:

> Son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición. (Ausubel, 1983, p.18)

Pueden distinguirse tres tipos de aprendizaje significativo:

> **Aprendizaje representacional:** tipo básico de aprendizaje significativo. En él se asignan significados a determinados símbolos (palabras) se identifican los símbolos con sus referentes (objetos, eventos, conceptos).

> **Aprendizaje de conceptos:** los conceptos representan regularidades de eventos u objetos, y son representados también por símbolos particulares o categorías y representan abstracciones de atributos esenciales de los referentes.
>
> **Aprendizaje proposicional:** la tarea no es aprender significativamente lo que representan las palabras aisladas o combinadas sino aprender lo que significan las ideas expresadas en una proposición, las cuales a su vez constituyen un concepto. En este tipo de aprendizaje la tarea no es aprender un significado aislado de los diferentes conceptos que constituyen una proposición, sino el significado de ella como un todo. (Viera Torres, Trilce, 2003, 28).

Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos. Por tanto, resulta fundamental para el profesor no sólo conocer las representaciones que poseen los alumnos sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite el alumno como el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta.

Al igual que las teorías conductuales del aprendizaje, las cognitivas también presentan fortalezas y debilidades. Arancibia et al., (2008), destacan entre las primeras: las teorías cognitivas del aprendizaje otorgan al estudiante un rol activo en el proceso de aprendizaje, gracias a estas teorías se desvió la atención desde el aprendizaje memorístico y mecánico, hacia el significado de los aprendizajes para el sujeto y la forma en como éste los entiende y estructura. Además, el estudio del desarrollo cognitivo permite medir la instrucción en base a las capacidades cognitivas del alumno, haciendo así más efectivo el proceso de aprendizaje. Y en cuanto a las segundas, la psicología cognitiva ha sido aplicada en cualquier situación de instrucción enfocada mayoritariamente al aspecto cognitivo del que aprende dejando de lado los aspectos emocionales y sociales que ocurren en la escuela. Para tener una visión integral del alumno, deberían tenerse en cuenta estos factores.

A lo largo de este capítulo se ha efectuado un recorrido por las distintas teorías psicológicas del aprendizaje, si bien muchas de éstas se enfocan en pruebas o estudios efectuados con niños en edades tempranas, son útiles para explicar cuestiones relativas al aprendizaje en todas las etapas educativas incluido el nivel universitario con sus particularidades específicas.

Sabemos bien que el proceso de aprendizaje es complejo, intervienen distintos factores y no se construye de una única manera. Los estudiantes asisten a la universidad para acceder a una formación que les permita desarrollarse a nivel profesional e insertarse como tales en el mundo laboral, pero esta no es una tarea fácil porque los estudiantes deben adaptarse a un ámbito académico muy distinto al que venían acostumbrados. La universidad implica nuevas modalidades de cursada y evaluación, mayor cantidad de material de lectura y estudio, muchos alumnos compartiendo un mismo espacio, etc. Para que el aprendizaje resulte efectivo, los profesores deben tener en cuenta estas cuestiones y resulta crucial que se indague sobre los conocimientos previos que los alumnos poseen sobre aquello que se quiere transmitir porque gracias a lo que ya se conoce, se podrá hacer una primera lectura del nuevo contenido, otorgarle un primer nivel de significado y sentido e iniciar el proceso de aprendizaje del mismo. Aún más, los conocimientos previos no solo le permiten al alumno conectar inicialmente con el nuevo contenido, sino que también, sirven de base para la construcción de nuevos significados. "Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido que se le presenta como objeto de aprendizaje" (Mariana Miras, 1999, p.49).

En relación a lo expuesto, Violeta Gunset (2004) afirma:

> Los profesores tienen grandes expectativas acerca de las capacidades y las condiciones que los estudiantes puedan haber desarrollado en los niveles previos de escolaridad. Se considera que aquellos que acceden a los estudios universitarios por su trayectoria y aprendizajes previos están lo suficientemente maduros para aprovechar la información que les es transmitida, hasta el punto que los profesores consideran que no se necesita ninguna preparación pedagógica para ejercer la docencia. No obstante, uno de los problemas más significativos en la adaptación de los estudiantes al ámbito universitario se relaciona precisamente en la contradicción entre las expectativas de la institución acerca de los conocimientos previos de los estudiantes y los que éstos realmente tienen. (pp. 4-5)

"La naturaleza del conocimiento que debe enseñarse y aprender en la universidad implica que la formación universitaria ha de favorecer un aprendizaje flexible, si bien regido por criterios fiables y justificados, planteando una visión del conocimiento como proceso constructivo" (Monereo y Pozo, 2003).

Desde una mirada constructivista, el docente universitario debe ocupar el rol de facilitador en el proceso de aprendizaje, un mediador, una guía, asistir al alumno para que pueda aprender a adquirir conocimientos de manera autónoma. Un buen docente tomará decisiones adecuadas al contexto en el que desempeñe su labor. "Esto lleva a la idea de que el profesor será siempre un aprendiz que reflexione su práctica diaria y sus concepciones teóricas sobre la enseñanza y adopte las modificaciones pertinentes para adaptarse a su aula" (Monereo y Pozo, 2003, p.204).

En el caso concreto de los estudiantes de derecho, el docente deberá guiarlos en un proceso de aprendizaje que incluya no solo la construcción de conocimientos jurídicos y legales, sino también que sean capaces de aprender a estructurarlos adecuadamente y ponerlos en práctica.

En materia de los conocimientos que los estudiantes de Derecho deben adquirir Félix F. Morales Luna (2010) con acierto destaca lo siguiente:

> Si hay un conocimiento de común necesidad a cualquier estudiante del Derecho, al margen del perfil profesional laboral en el que se desempeñe, es la capacidad de razonar jurídicamente, es decir, la capacidad de resolver problemas cotidianos sobre la base de razones jurídicamente válidas. Esto requiere no solo un conocimiento cabal del sistema jurídico, de su estructura, de criterios ordenadores y de principios que lo informan, sino también de una dimensión de razonamiento práctico que implica dar una solución desde el Derecho ante los problemas que surgen en la sociedad. (p.238).

Se tiene que tener en cuenta que no todas las razones que sustentan la solución de un problema, son consideradas válidas para el Derecho por lo que los estudiantes deben aprender el conjunto de las razones jurídicas, su fundamento, categorías conceptuales, comparación, relación con otras disciplinas e indubitablemente que aprendan a utilizarlas para resolver casos desde el Derecho (Morales Luna, 2010).

La puesta en práctica de los conocimientos adquiridos facilitará el desarrollo de habilidades fundamentales para el ejercicio de la profesión de abogado, habilidades que se irán perfeccionando con la experiencia laboral. Entre ellas se encuentra la comunicación, tanto escrita como oral, incluyendo el dominio del lenguaje jurídico, la capacidad de síntesis y precisión en el uso de los tecnicismos, redacción clara y organizada, capacidad de persuasión a la hora de transmitir ideas y argumentos que sustenten un caso. En estrecha relación con esto, el estudiante debe aprender a preguntar

e indagar para poder identificar los hechos relevantes del caso, registrar datos, información, documentos para poder estudiarlos, clasificarlos y efectuar un análisis jurídico de fondo y plantear estrategias procesales, confeccionar informes de los casos, también deberá aprender a procurar, es decir, a efectuar el seguimiento procesal de las causas.

Del mismo modo, como futuros profesionales que se dedican a la información, promoción o defensa de derechos de la comunidad, los estudiantes de Derecho tienen que aprender a trabajar de manera disciplinada, diligente, responsable, a utilizar las reglas de derecho para la solución de todo conflicto, fundamentado en los principios de lealtad, probidad y buena fe.

El estudiante de Derecho tiene que desarrollar la empatía, la paciencia y la capacidad de escuchar atentamente a quienes se acerquen a plantear un problema porque los abogados brindan un servicio a seres de carne y hueso que tienen inquietudes y necesidades que no pueden resolver por sí solos.

4. Andamiaje

4.1. Definición. Características.

> Estás escalando un precipicio: la fachada de un acantilado. Todo ha estado bien hasta ahora. Has escalado paredes de roca con terreno muy similar. De repente, alcanzas una superficie que tiene una brecha profunda y ancha. Te das cuenta de que esto es mucho más difícil de lo que has experimentado antes. Tu respiración se acelera, tu mente se congela, tus sentidos se enloquecen y no estás seguro de qué hacer. Toda la confianza que generalmente te empuja sin pensar ahora se ha ido. No sabes cómo cruzar la brecha. Te aplastas y te hundes un poco en ti ... Luego escuchas un sonido que viene de arriba. Miras y ves una mano que se agacha. Oyes una voz que dice ‘Toma mi mano. Te ayudaré a cruzar. Te mostraré qué hacer. El alivio inunda tu cuerpo. Te enderezas. Tomas la mano extendida hacia ti. Y con ese poco de ayuda, superas la brecha y continúas tu ascenso. Eso es andamiaje. (Fields, 2017, p.11)

Hablamos de andamiaje cuando un sujeto experto en un dominio, y otro con menos experiencia o novato, interactúan con el objetivo de que el novato se apropie de manera

gradual del saber experto. El novato debe participar desde el comienzo en una tarea compleja, aunque solo intervenga en cuestiones parciales de la misma e inclusive requiriendo andamiaje del experto para poder resolver lo que se le ha encomendado. La actividad o tarea durante el andamiaje se satisface "colaborativamente" teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato. La ayuda brindada debe ir desmontándose progresivamente (Baquero, 1997).

El formato de andamiaje debe tener las siguientes características:
a) *ajustable*, de acuerdo con el nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan; b) temporal, ya que, un andamiaje que se torne crónico, no cumple con otorgar autonomía en el desempeño al novato. (Baquero, 1997, p.148).

Igualmente, el andamiaje debe ser audible y visible, esto es, a efectos de la delegación gradual de actividades sobre el novato, "y que este reconozca, desde un inicio, que su proceso de adquisición se refiere a una actividad compleja, es evidente que debe ser consciente de que es asistido o auxiliado en la ejecución de la actividad." (Baquero, 1997, p.149). El novato debe tener en cuenta que los logros alcanzados son el producto de una actividad intersubjetiva.

Onrubia (1999) se refiere al andamiaje como ayuda ajustada y ésta tiene el fin de incrementar "la capacidad de comprensión y actuación autónoma por parte del alumno." (p.104).

A propósito de esto, Fields (2017) aporta lo siguiente:

> El proceso de andamiaje es útil para que los alumnos alcancen aquello que no podrían solos. Es una poderosa herramienta para el aprendizaje. La mano amiga del andamiaje puede ser ofrecida a los estudiantes por los docentes, por otros estudiantes más experimentados o mediante materiales de aprendizaje. El andamiaje tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a lograr los resultados de aprendizaje previstos. La mano amiga se ofrece en los casos en que es poco probable que los estudiantes completen la tarea sin esta ayuda adicional. Cuando el objetivo es que los estudiantes desarrollen competencias, no solo emprendan tareas específicas, el andamiaje se ofrece, a requerimiento, de manera rápida y se retira lentamente cuando ya no es necesario. La idea es colaborar con los

> estudiantes a reducir su nivel de ansiedad y que adopten una postura más abierta e implicada en el aprendizaje para que puedan seguir avanzando. (p.11).

4.2. Origen de la metáfora

Anna Shvarts y Arthur Bakker (2019) efectuaron una interesante investigación sobre el origen de la metáfora del andamiaje para desandar algunos mitos que giran en torno a la misma y las diferencias de alcances y significados que se le atribuyen[14].

Para ellos, de todos los mitos que persisten, son dos los más notorios: el primero es aquel en el que se le atribuye el origen de la metáfora directamente a Vygotsky y el segundo es el que sustenta que la metáfora fue introducida por primera vez por Wood.

En lo que se refiere al primer mito, Shvarts y Bakker remarcan que es sorprendente la cantidad de menciones a Vygotsky en publicaciones sobre andamiaje. A su vez, señalan que catedráticos como Bodrova, Leongy y Akhutina, avocados al estudio de la obra de Vygotsky, han manifestado que el término andamiaje no es mencionado en sus publicaciones o en las de sus continuadores.

Para los autores lo que sustenta el primer mito es que el término andamiaje y zona de desarrollo próximo están estrechamente vinculados. Esta fuerte asociación fue establecida de manera explícita por Cazden en 1979 y podría explicar la tendencia de muchos autores a relacionar el origen de la metáfora con Vygotsky.

Con relación al segundo mito, en 1976 se publica "El papel de la tutoría en la resolución de problemas", un trabajo de investigación llevado a cabo por David Wood, Jerome S. Bruner y Gail Ross, en el cual introducen empíricamente la metáfora de andamiaje en la psicología educacional, aunque existe una versión temprana de este trabajo entre los archivos de Bruner que data del año 1973 y menciones al término andamiaje en otros trabajos de Bruner publicados en 1975 (De la comunicación al lenguaje. Una perspectiva psicológica y La ontogénesis de los actos del lenguaje. Diario del lenguaje infantil).

Una de las preguntas que se hicieron los investigadores es si la metáfora del andamiaje es un término que aparece en alguna obra de Vygotsky.

[14] Los autores aseveran que debido a las controversias que existen en torno al origen de la metáfora, el término se está tornando vago y polisémico amenazando cualquier innovación educativa que pudiera surgir gracias a su aplicación (p.2).

Éstos encontraron una mención directa al término en uno de los cuadernos del psicólogo ruso recientemente traducidos y publicados. Es una nota escrita presumiblemente en 1929, año en el que él y Luria escribieron "Herramienta y Símbolo en el Desarrollo del Niño" y "Ensayos en la Historia del Comportamiento"; trabajos fundamentales que representaron el desarrollo de la primera fase de la carrera de Vygotsky (Psicología Instrumental). Más tarde, Vygotsky dio un giro en su carrera hacia la teoría de la organización semántica y dinámica de la conciencia basada esencialmente en el concepto de los sistemas funcionales, pero concretamente en 1929, Vygotsky aún estaba buscando un nombre correcto para el enfoque que pretendía elaborar.

> Not instrumental, not cultural, not signifying, not constructive, etc. Not just because of the mixing up with other theories, but also because of its intrinsic obscurity: For example, the idea of the analogy with an instrument = just scaffolding, more essential is the dissimilarity. [No es instrumental, no es cultural, no es significante, no es constructivo, etc. No sólo por la mezcla con otras teorías, sino también por su oscuridad intrínseca: Por ejemplo, la idea de la analogía con un instrumento = sólo andamiaje, más esencial es la disimilitud] (Zavershneva & Van der Veer, 2018, como se cita en Shvarts y Bakker, 2019).

Los autores consideran que en esta nota pueden observarse dos aspectos esenciales de la metáfora del andamiaje: (a) Se enfoca en alguna sustancia en construcción, una calidad de transición, inacabada, y (b) destaca una calidad imprecisa que necesita una mayor elaboración (p.4).

El uso de esta metáfora puede haber sido inspirado por la filosofía dialéctica. La palabra andamiaje aparece, por ejemplo, siete veces en Ciencia de la Lógica de Hegel, pero en su obra el sentido que se le da al término no solo refiere al andamiaje como un soporte temporal sino también como una estructura.

> It cannot be denied that, especially with the aid of the fog of the infinitely small, much has been accepted as proof in this field for no other reason except that the result had already always been known to be true and the proof, deliberately devised to reach that result, created at least the illusion of a scaffolding of proof, an illusion which was still preferred to mere belief or to knowledge from experience. The empty scaffolding of such proofs was erected in order to prove physical laws. [No puede negarse que, especialmente con la ayuda de la niebla de lo infinitamente pequeño, muchas cosas han sido aceptadas como pruebas en este

> campo sin otra razón que la de que el resultado ya se sabía verdadero y la prueba, deliberadamente concebida para llegar a ese resultado, creaba al menos la ilusión de un andamiaje de pruebas, una ilusión que se seguía prefiriendo a la mera creencia o al conocimiento por experiencia. El andamiaje vacío de tales pruebas se erigió para demostrar las leyes físicas] (Hegel, 1812/2010 como se cita en Shvarts y Bakker, 2019).

En este texto, la frase andamiaje refiere a una construcción (una estructura) de categorías que puede llevar a un falso o limitado conocimiento debido a la argumentación ilusoria y la confianza puesta en la experiencia sensorial.

Por otro lado, la metáfora del andamiaje ha sido utilizada en escritos, discursos oficiales y de propaganda política de revolucionarios y políticos rusos como Lenin, Trotsky y Stalin.

A modo de ejemplo Trotsky, durante un encuentro del Soviet en Moscú en febrero de 1922, se refirió al régimen revolucionario soviético como el andamiaje para la nueva cultura cuya construcción dependería de cómo se levantara el edificio, "piedra por piedra, ladrillo por ladrillo" (Trotsky, 1924/1981).

Como puede observarse, la metáfora fue muy popular en Rusia durante la época en que Vygotsky repensaba la esencia de su enfoque.

Alexander Luria también utilizó la metáfora, pero apuntando al proceso de desarrollo ontogenético:

> … the child has started to walk. The transition to walking is usually not clear-cut. At first the child makes use of objects, by holding on to them: he makes his way along holding onto the edge of the bed, an adult's hand, a chair, pulling the chair along behind him and leaning on it. In a word, his ability to walk is not yet complete: it is in fact still surrounded, as it were, by the scaffolding of those external tools with which it was created. Within a month or two, however, the child grows out of that scaffolding, discarding it, as no more external help is needed; external tools have now been replaced by newly formed internal neurodynamic processes. [El niño ha comenzado a caminar. La transición a caminar no suele ser clara. Al principio, el niño hace uso de objetos externos, sujetándolos: se abre camino agarrándose al borde de la cama, a la mano de un

> adulto, a una silla, tirándose y apoyándose en ella. En una palabra, su capacidad para caminar aún no es completa: está todavía rodeada, por así decirlo, por el andamio de aquellas herramientas externas con las que fue creada. Sin embargo, en uno o dos meses, el niño crece fuera de ese andamiaje y lo descarta, porque ya no necesita esa ayuda externa. Las herramientas externas ahora han sido reemplazadas por nuevos procesos neurodinámicos internos] (Luria & Vygotsky, 1930/1992, cómo se citó en Shvarts y Bakker, 2019).

Mas adelante, Luria elaboró los principios de la neuropsicología demostrando la organización sistémica de cada función y destacando la importancia de los medios auxiliares. En las condiciones adecuadas, la función psicológica dañada puede compensarse proporcionando medios auxiliares para los pacientes de acuerdo con el daño cerebral particular de cada uno y con las exigencias de la tarea objetivo. Por ejemplo, cuando se le pide que complete un rompecabezas que involucra bloques, un paciente con daño en los lóbulos frontales es apoyado por una serie de preguntas organizativas, como, "¿Cuál es el siguiente bloque?" (Luria, 1973) mientras que un paciente con déficit parietooccipital está orientado en el espacio.

Actualmente, el enfoque neuropsicológico de Luria está siendo utilizado para compensar asincronías del desarrollo de un niño que puedan surgir como un retraso relativo en el desarrollo de una función psicológica dentro del sistema. Los medios auxiliares sirven como un apoyo externo temporal que es proporcionado por un neuropsicólogo mientras se desarrolla la función psicológica rezagada. Shvarts y Bakker aclaran que, aunque Luria nunca utilizó el término andamiaje en sus escritos neuropsicológicos, sus sucesores encuentran que la idea de proporcionar un medio auxiliar apropiado encaja bien con el concepto contemporáneo de andamiaje.

Por otra parte, aunque muy pocas veces se lo ha citado directamente con el concepto de andamiaje, el científico ruso que más ha inspirado la promoción de andamios en el ámbito de la psicología educativa es Nikolai Bernstein.

Nacido el mismo año que Vygotsky, Bernstein reconsidera radicalmente los principios de construcción y desarrollo de la acción motora. Hoy en día, es reconocido como el fundador de los estudios de control motor que se desarrollaron principalmente en la teoría de sistemas dinámicos (p.6).

Uno de los términos centrales de la teoría de Bernstein sobre la construcción de movimientos activos, es el concepto de grados de libertad[15]. Este concepto fue utilizado por Bruner en su artículo sobre la ontogénesis del habla:

> One form is an interpretation of the infant's behavior as an intention to carry out some action. In such instances, mothers most often see their role as supporting the child in achieving an intended outcome, entering only to assist or reciprocate or "scaffold" the action. "Scaffolding" refers to the mother's effort to limit, so to speak, those degrees of freedom in the task that the child is not able to control. [Una forma es la interpretación del comportamiento del infante como un intento de llevar adelante una acción. En esas instancias, las madres usualmente asumen un rol de soporte para que el niño logre su cometido, intervienen solo para ayudar o "andamiar" la acción. El andamiaje se refiere al esfuerzo de la madre para limitar, por así decirlo, esos grados de libertad en la tarea que el niño no puede controlar] (Bruner, 1975, cómo se citó en Shvarts y Bakker, 2019)

En Destreza y su desarrollo (1996) Bernstein sostuvo que los movimientos primeramente se realizan con torpeza, como con muletas, y los mecanismos sensoriales disponibles para el nivel principal del desarrollo motor juegan el papel de andamios de madera como los que se utilizan temporalmente para construir una casa de ladrillos. Mientras que se efectúan estos movimientos con apoyos, los niveles inferiores tienen tiempo para elaborar correcciones o automatismos de fondo adecuados (p.186).

En este caso, Bernstein utiliza no solo la metáfora del andamiaje sino también el concepto de muletas para describir la regulación del movimiento. El movimiento en sí se realiza "con muletas", mientras que los andamios sirven solo como una retroalimentación sensorial y como correcciones del movimiento. De hecho, un edificio no está sostenido por un andamio y típicamente se sostiene sin él, mientras que las muletas cumplen la función de soporte sin el cual el paciente se caería. En la literatura contemporánea, estas dos funciones están subsumidas en el concepto de andamiaje.

Así, la función de las correcciones sensoriales en el nivel principal, que se explican metafóricamente como andamiaje, es proporcionar retroalimentación sobre la finalización de la acción requerida. Al hacerlo, el nivel principal permite que la acción se realice de alguna manera por medios accesibles y con "muletas" (medios auxiliares para

[15] Relacionado con el desarrollo de habilidades motoras en edades tempranas.

Luria), mientras que los niveles secundarios de regulación del movimiento desarrollan correcciones más adecuadas y estables. (Shvarts y Bakker, 2019, p.7).

Si bien Bernstein empleo la metáfora del andamiaje en su análisis del desarrollo motor, el significado generalizado de la metáfora refiere a la situación de enseñanza-aprendizaje que fue elaborada por Wood, Bruner, and Ross.

Pero ¿Cómo se ha transferido la metáfora del andamiaje de la psicología y literatura soviética a Bruner y sus colegas?

Vygotsky, Luria y Bernstein trabajaron juntos en el Instituto de Psicología desde 1925 hasta 1927 ayudándose mutuamente en sus proyectos científicos. Más tarde, aunque enfocados en distintas disciplinas, Luria y Bernstein se hicieron amigos cercanos. Compartían las mismas adherencias teóricas y, a pesar de las diferencias en sus programas de investigación, discutieron muchas ideas que luego se incorporaron a la neuropsicología histórico-cultural de Luria y a la fisiología de la actividad de Bernstein.

A su vez, Luria era muy amigo de Bruner, se reunieron varias veces e intercambiaron correspondencia por más de 20 años. Shvarts y Bakker encontraron entre los archivos familiares de Luria, una carta de éste recomendándole fervientemente a Bruner que lea "La coordinación y regulación de movimientos" de Bernstein de 1967. Más adelante, en 1970, Bruner escribe un artículo sobre el desarrollo de las habilidades motoras tempranas en los niños dedicándole unas páginas al sistema de referencia y comparación entre el cumplimiento real y la acción planificada de Bernstein y a su idea sobre la limitación de los grados de libertad (p.10).

El vasto intercambio epistolar entre Luria y Bruner, se puso de manifiesto en los escritos de Bruner. A modo de ejemplo, en 1975 Bruner le envía a Luria un esbozo de su artículo La ontogénesis de los actos del lenguaje aludiendo a la metáfora del andamiaje. Shvarts y Bakker apuntan que en dicho trabajo hay ecos de una carta a Luria del 19 de julio de 1974.

Asimismo, analizando materiales inéditos y correspondencia de Bruner en los archivos de la Universidad de Harvard, los autores hallaron una versión temprana de un artículo de Feitelson y Ross (1973) que fue escrito bajo la supervisión de Bruner a más tardar el

29 de noviembre de 1971. Esta versión incluía algunas veces la palabra andamiaje como expresión de la función del tutor:

> The tutor works with the child at accomplishing the task. She serves as a scaffold. If there are aspects of the task the child cannot yet perform for himself, she fills in the gaps until he can do so. In this way, the child sees that the behavior is effective toward reaching the goal even if he cannot yet complete the whole task himself, and he is, therefore, encouraged to learn the means by which he can eventually reach the goal independently. [La tutora trabaja con el niño para realizar la tarea. Ella sirve de andamio. Si hay aspectos de la tarea que el niño aún no puede efectuar por sí mismo, ella llena los huecos hasta que él pueda hacerlo. De esta forma, el niño ve que el comportamiento es eficaz para alcanzar la meta, incluso si aún no puede completar toda la tarea por sí mismo, así el niño, es alentado a aprender los medios por los que eventualmente podrá alcanzar la meta de forma independiente] (Ross, 1971, Pág. 28, manuscrito inédito)

En este manuscrito, la función de andamiaje ya es considerada como un puente entre las habilidades del niño y las tareas que se le plantean como objetivo. A Bruner le gustó esta descripción la cual termino siendo la base de "El papel de la tutoría en la resolución de problemas" que se publica, como se mencionó anteriormente, en 1976 en coautoría con Wood y Ross. Por otro lado, se menciona en este trabajo, la idea de reducción de grados de libertad de Bernstein, se describe el proceso de andamiaje con un ejemplo que brindó Luria sobre este tema en los inicios de su carrera y tiene una conexión con el proceso enseñanza/aprendizaje versus oposición al desarrollo de Vygotsky.

Tomados en su conjunto, estos hallazgos de archivo sugieren que fue una consecuencia de contactos, discusiones orales y correspondencia que la metáfora del andamiaje viajó desde la URSS a Europa y los Estados Unidos y de los estudios de desarrollo del control de movimiento a la teoría, investigación y práctica educativas (Shvarts y Bakker, 2019, p.11).

En conclusión, los autores afirman que la metáfora fue tomada prestada por Bruner y sus colegas del círculo de Vygotsky y, en primer lugar, de Bernstein. Esta metáfora fue apenas elaborada en la psicología y fisiología soviéticas, donde originalmente se aplicó al desarrollo motor más que a la educación. Sin embargo, la tradición del enfoque histórico-cultural parece ser la fuente más relevante de esta metáfora que Wood, Bruner y Ross trasladaron con perspicacia a la psicología educacional.

5. Prácticas preprofesionales universitarias.

5.1. Generalidades

Por lo general, el proceso formativo en la educación superior esta caracterizado por un aspecto teórico y otro práctico. Ambos sostienen "un cuerpo sustantivo de conocimiento a la vez que un conjunto de experiencias de aprendizaje práctico" (Zúñiga, Solar, Vega, Herrera, 2015, p.23). Históricamente se ha considerado a la teoría "como el conjunto organizado de conocimientos de una disciplina y cuyo valor primordial es fundamentar la práctica, lo que equivaldría a decir que la teoría antecede a la práctica" (Zúñiga et al., 2015, p. 23), pero con el paso del tiempo esta concepción fue cambiando sobre todo desde la teoría crítica la cual plantea el proceso inverso, es decir, que la teoría se genera en la práctica mientras que el conocimiento surge como resultado de procesos de reflexión sobre la práctica. De hecho, en la década del sesenta se fomentó intensamente en el ámbito universitario la integración entre lo teórico y lo práctico con el objetivo de que los aprendizajes sean más holísticos para poder alcanzar un ejercicio profesional de carácter integral. "Es así como se incrementaron las prácticas en terreno, los proyectos transdisciplinarios con un importante componente social y de servicio público, tanto como la ejercitación del desempeño profesional en condiciones simuladas o controladas" (Zúñiga et al., 2015, p. 12).

Sea como fuere, es un hecho indiscutible que hoy en día, la teoría y práctica se complementan, intervienen mutuamente, interactúan y coexisten.

Sobre la relación teoría-práctica Salvatierra, Otero y Signorelli, (2020) precisan:

> Esta relación se presenta con los rasgos de la significación temporal e histórica de los conocimientos vigentes, acorde con las condiciones de posibilidad propias de la época y en consistencia con ellas. Como sostiene Guyot (2005 citado en Galeano Martínez et. al., 2011) la relación teoría-práctica es uno de los desafíos cruciales que permitiría resolver la cuestión del pensamiento como instrumento para la transformación de la realidad, un auténtico diálogo entre el pensar y el hacer. La teoría es una caja de herramientas dispuesta a ser usada en pos de accionar en la realidad. Es en este punto que la práctica académica se fundamenta en un accionar reflexivo y transformador de tales realidades. En ella, conceptos, metodologías y procesos permiten construir explicaciones, comprensiones o transformaciones de la realidad social. Se presenta como un proceso de aprendizaje para las/os estudiantes,

> en tanto les permite la reflexión y socialización del quehacer profesional, en donde la realidad de las problemáticas sociales, la institucionalidad, los procesos organizativos, al igual que la relación e interrelación de sus diferentes actores y sectores, propician en ellos la configuración del conocimiento que es evaluado o replanteado con la teoría y con los conocimientos adquiridos durante toda su formación. (pp.60-61)

Desde esta perspectiva, las prácticas preprofesionales resultan un componente curricular fundamental "donde se procesan todos los conocimientos, habilidades y destrezas desarrolladas a lo largo y en la totalidad del currículo". A través de las prácticas preprofesionales, los estudiantes pueden vincular experiencias de diferente naturaleza que facilitan la "posibilidad de involucrar intereses y necesidades formativas que motiven la construcción de conocimientos, la capacidad reflexiva y el desempeño profesional, personal y ciudadano coherentes con la realidad social e institucional a la que se vinculan" (Salvatierra et. al., 2020, p.61). Son un contexto donde permanentemente se recrea la relación entre lo teórico y lo práctico, entre la universidad y la comunidad, entre el ámbito estudiantil y el laboral.

Coleman (1989) define las Prácticas como una experiencia de trabajo supervisado de relativa corta duración, ofrecida como parte del currículum y realizada durante la secuencia académica. Las prácticas permiten al alumno desarrollar nuevas habilidades, así como aprender a actuar en una cultura organizacional diferente.

Al mismo tiempo, durante la cursada de las prácticas, los estudiantes también enfrentan desafíos que ponen a prueba las competencias ya existentes, tanto las técnicas o profesionales como las personales, por ejemplo, la habilidad para relacionarse adecuadamente con sus pares y con grupos heterogéneos y cooperar con ellos, facilidad para trabajar en equipo y desempeñarse con ética y responsabilidad social. Ortiz (2017).

La cursada de una práctica preprofesional es un proceso que requiere:

> a) Inmersión en la realidad social, enmarcada por los intereses de cada práctica para la identificación de las situaciones problemáticas, de los agentes intervinientes y de contextos específicos que requieren intervención; b) Reconocimiento y construcción de la problemática-demanda a partir de los conocimientos teóricos que orientarán la comprensión, concepción y problematización de esa realidad. En este sentido, la situación problemática se asume como compleja y multidimensional, perspectiva

> desde la cual las/os estudiantes se acercan a una realidad específica hacia una construcción de objetos de intervención que se mueven en una dimensión social y en relación con las contradicciones sociales; y c) Delimitación, a partir de la construcción de la problemática como objeto de conocimiento y de intervención, enmarcada en unos objetivos y en una estrategia metodológica que permitan generar posibilidades de cambio y transformación de realidades sociales. (Salvatierra et. al., 2020, p.61).

En la mayoría de los casos, las prácticas se efectúan en las últimas instancias del recorrido académico y fuera del ámbito universitario habitual, por ejemplo, en centros de práctica profesional, instituciones hospitalarias o educativas, empresas, etc. Estos espacios resultan propicios para que los estudiantes pongan en funcionamiento y refuercen los conocimientos adquiridos, para que movilicen aprendizajes y adquieran nuevos en función de las actividades que deban efectuar en esos ámbitos de práctica y para que puedan brindar sus propias explicaciones de la realidad en base a los marcos teóricos aprendidos durante la cursada de la carrera.

Es importante destacar que las prácticas preprofesionales generan en cada estudiante un "devenir subjetivo propio, una historia singular, donde se van reconstruyendo los perfiles y trayectorias hacia una orientación de conocer quiénes son, qué hacen, de dónde vienen y qué imágenes tienen sobre el oficio de estudiante" (Salvatierra et. al., 2020, p.58). A través de la práctica preprofesional los estudiantes edifican espacios de conocimientos con otros y además se configuran profesionalmente, edifican una identidad profesional en ese hacer institucional.

5.2. La clínica jurídica

Jorge Witker (2007) enseña que a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, comenzaron a funcionar en los Estados Unidos las primeras clínicas jurídicas como programas individuales. En estos primeros programas los estudiantes de derecho trabajaban de manera voluntaria y no recibían unidades valorativas. En 1893 la Universidad de Pensilvania puso en marcha este tipo de trabajos y, poco a poco, otras universidades hicieron lo mismo, por ejemplo, la Universidad de Harvard en 1903, Denver en 1904, Yale en 1915, Wisconsin en 1916 pero a diferencia de la Universidad de Pensilvania, éstas ofrecían programas de asistencia jurídica al público, pero de manera independiente a las Facultades de Derecho.

En los años treinta, varios escritores comenzaron a criticar la modalidad de enseñanza del Derecho en las universidades norteamericanas mediante el famoso "método de casos" de Christopher Columbus Langdell. Dentro de su teoría pedagógica, la experiencia del abogado en su estudio con clientes, y en los tribunales con jueces y jurados, no era apropiada para el profesor y sus estudiantes de derecho. Para él, estos debían ignorar la información proveniente de dichos ámbitos y enfocarse exclusivamente a lo que se podía descubrir en la biblioteca porque el Derecho es una ciencia y todos los materiales para desarrollar esta ciencia se encuentran en los libros.

Uno de estos escritores críticos fue Jerome Frank, el cual en su artículo ¿Por qué no una Escuela de Clínica Legal? sostiene que la enseñanza clínica es un movimiento cuestionador de los métodos de enseñanza tradicionales y que las escuelas de Derecho podrían tomar como ejemplo las escuelas de Medicina, en cuanto al uso de las clínicas gratuitas y dispensarios como escenarios para desarrollar un método de enseñanza basado en la práctica de los estudiantes en la atención de casos reales, en vez de avocarse ciento por ciento al estudio de libros de casos. Al contrario de lo propuesto por Langdell, Frank sostiene que los estudiantes que estudian libros de casos, en realidad no estudian casos. Su atención se reduce a resoluciones judiciales, pero aún las resoluciones judiciales no son la decisión del caso. "Una decisión es un juicio específico, o una orden o un decreto adoptado tras un juicio en el que se trata de pretensiones concretas entre litigantes concretos" (Witker, 2007, p.183). El juez al dictar una resolución o el jurado cuando tiene que adoptar un veredicto, se ve influenciado por distintos factores que no son expresados en las sentencias y muchas veces estos factores son aún más importantes que el fallo mismo. El problema que ocurre es que los docentes enfocan su atención solo en los fallos y no en los argumentos del mismo. Los estudiantes, sostiene Frank, deben aprender a observar el lado humano de la administración de justicia, incluyendo entre otras cuestiones:

> a) Cómo el jurado decide el caso, b) El carácter incierto de los hechos del caso cuando ellos resultan controvertidos, c) Cómo los derechos usualmente se sostienen en la mala memoria, en los prejuicios y aun en el prejuicio de los testigos, d) Los efectos de la fatiga, la atención, la presión política, la corrupción, la pereza, la conciencia, la paciencia o la impaciencia, e) Los métodos usados en negociar contratos y resolver conflictos, f) Cómo un abogado intenta traducir los deseos del cliente (habitualmente mal expresados) en contratos, documentos o estatutos sociales. (Witker, 2007, p.184).

Jerome Frank propone una metodología activa de estudio del Derecho por la cual el estudiante no se recluya en una biblioteca estudiando fallos, sino que asista a los tribunales, visite oficinas de abogados para observar y analizar que hacen y cómo lo hacen, conjugando teoría y práctica.

Gracias a los aportes de Frank, en la década del sesenta y setenta, comenzaron a crecer las clínicas jurídicas en Estados Unidos como parte de un movimiento social donde los docentes querían utilizar el Derecho como un instrumento de cambio social y representar a personas de bajos recursos. Por otro lado, en América Latina las clínicas jurídicas surgen en la década del setenta fomentadas por el Proyecto sobre Derecho y Desarrollo (Law and Development Project), promovido por la fundación Ford y la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), pero en ese momento, dicho proyecto no consiguió modificar el modelo tradicional de enseñanza. Fue a partir de la década de los noventa, cuando surge nuevamente el interés por las clínicas, especialmente desde el ámbito público por las crecientes crisis y afectación de derechos fundamentales en Latinoamérica, la revalorización y defensa de los derechos humanos, entre otras causas.

En lo que concierne a Argentina Víctor Abramovich (1999) afirma que en nuestro país el método de enseñanza del derecho es más antiguo que el sistema de estudio de casos que criticaba Frank porque el derecho continental tiene una base romanista que se ha enfocado en el estudio de textos legales y doctrina, dejando de lado el análisis jurisprudencial del cual suelen surgir "algunos de los elementos que caracterizan al "derecho en la acción". Esta concepción, por lo demás, ha menospreciado como objeto de estudio todo lo que tenga algo que ver con la práctica profesional y judicial". Y con buen tino expresa el autor "no hace falta enrolarse en las corrientes de la Escuela Sociológica ni del Realismo Americano para advertir la inconveniencia de este reduccionismo" (p.3).

Abramovich considera que el origen de este reduccionismo o limitación del objeto de enseñanza del derecho se debe al prestigio cultural que el Derecho Romano recibió en la Edad Media por la compilación justiniana y su utilización de carácter político para la integración y dominación imperial. De esta manera, los juristas adoptaron una postura acrítica y como no podían interpretar los textos, su labor se limitaba a glosarlos como si fueran libros sagrados.

> Su aplicación provocó además un conflicto entre la realidad social y la programación normativa, que se resolvió en favor de esta última. Ya en el renacimiento los juristas creyeron en la existencia de principios universales e inmutables, condición a priori de

> toda experiencia posible, y fue la corriente del Derecho Natural Racionalista la que mejor expresó este proceso de "logificación de la realidad". Los valores de la seguridad y la protección de los derechos individuales, objetivo de los procesos revolucionarios, tuvieron en la codificación napoleónica su consagración y garantía, lo cual influyó en la legislación posterior, en las concepciones iusfilosóficas y principalmente en la actitud acrítica de los juristas frente a los textos normativos. (p.4)

A partir de ese momento la enseñanza tradicional del Derecho, incluida en nuestro país, ha asumido algunos de los postulados del formulismo jurídico, a saber:

> 1) todo el derecho consiste en normas generales (leyes) que integran el ordenamiento jurídico, que es a su vez la concreción de los principios supremos de la Razón Universal; 2) las normas generales contienen en potencia la solución de todos los casos particulares posibles;
>
> 3) el juez frente al caso concreto debe limitarse a aplicar el derecho establecido, reduciéndose su labor a encontrar la solución contenida en germen en la norma abstracta. (Abramovich,1999, p.4)

Desde estos postulados, la sentencia se limita a aplicar las normas generales y los textos legales son la fuente de solución de todos los casos judiciales posibles, no otorgándose valor al estudio de la práctica procesal judicial. Si el texto legal es la fuente de la solución correcta, para que saber cómo se prueban los hechos, como se alega y como se convence al juez. Si el abogado sabe cómo argumentar en base al derecho, puede ganar el caso; si el juez conoce el derecho, puede resolverlo de manera adecuada. "Este modo de pensar el derecho dejo afuera de las aulas lo que constituye uno de los principales materiales de trabajo de un abogado: el tratamiento de los hechos del caso en el marco de un conflicto de intereses" (Abramovich,1999, p.4).

Para este destacado abogado y docente argentino, las críticas de Frank hacia la educación legal en las universidades norteamericanas, "permiten impugnar con similar peso los resabios del formalismo jurídico sobre el método y los contenidos de la enseñanza tradicional del derecho en la argentina" (p.5).

En cuanto al concepto y tipos de clínicas legales, Witker remarca que la definición es objeto de discusiones por la cantidad de prácticas metodológicas a las cuales se les aplica este término. Lo que sí se puede decir, declara el autor, es que "la clínica, es un método

de enseñanza del Derecho, que tiene como insumo principal un "caso real o simulado", que inicia al estudiante en la práctica" (p.189).

> En su sentido más amplio, éste se refiere a cualquier tipo de entrenamiento práctico, activo y vinculado con la experiencia que requiere el ejercicio de la profesión. Este tipo de educación tiene como su objetivo principal la enseñanza del oficio de la abogacía. Dicho oficio comprende un amplio rango de habilidades y valores acorde con el desarrollo de la profesión, entre ellos la habilidad de resolver problemas legales con distintos medios de solución de controversias, el manejo de mecanismos jurídicos diversos, la prestación de un servicio eficiente de representación legal, el reconocimiento y la resolución de dilemas éticos, y la promoción de valores de justicia, imparcialidad y moralidad. La metodología por medio de la cual se cumplen estas metas es tan amplia como la creatividad intelectual del educador clínico lo permita: la tarea puede incluir algo tan simple como el modesto papel desempeñado por los estudiantes en el marco de una clase o algo tan complejo como la representación legal, supervisada, de personas involucradas en disputas legales reales, (…) entre los dos extremos mencionados se encuentran muchos otros mecanismos pedagógicos: el ejercicio que implica desempeñar distintos roles o "papeles", la simulación en pequeña o gran escala, las pasantías y los trabajos realizados bajo la supervisión de un profesional, etcétera. Cualquiera de estos mecanismos constituye un instrumento que permitirá a los estudiantes comprender su trabajo como abogados mediante la experiencia, a partir del supuesto de que la enseñanza del derecho de profesores, exclusivamente por medio de clases y lecturas es como aprender a manejar meramente con la ayuda del manual de instrucciones del automóvil. (Wilson, 2007 como se cita en Witker, 2007).

Desde esta perspectiva, el método clínico de enseñanza-aprendizaje tiene como objetivo integrar el aprendizaje teórico con las habilidades de análisis, comunicación y persuasión propias de un abogado con el fin último de resolver situaciones conflictivas de carácter jurídico o legal

Operativamente, la clínica jurídica funciona como un estudio jurídico en el cual los estudiantes de derecho están sujetos a los lineamientos de la práctica legal tal cual lo hacen los abogados. En la mayoría de los casos, las prácticas se realizan en los últimos años de la carrera de Abogacía.

De la definición anterior se pueden distinguir tres tipos de clínicas:

Simulación: mediante el uso de casos previamente elaborados, se intenta enseñar cómo entrevistar al cliente, aconsejar, negociar, interrogar, hablar en público, elaborar argumentos, investigar y se utiliza, por lo general, un libro de texto que funciona como guía. El estudiante aprende como hacer algo por la lectura, observación y ejecución de acciones que serán evaluadas por un supervisor. Las prácticas forenses que se incluyen en algunos planes de estudio encajan en esta descripción.

Pasantía: los estudiantes trabajan en un bufete de abogados o en ONGS y efectúan el trabajo de los abogados, obviamente supervisados por ellos, quienes actúan como tutores. Habitualmente personal de la facultad se responsabiliza por el estudiante y coordina con el supervisor del bufete que el estudiante cumpla el horario establecido, que sea supervisado adecuadamente, que reciba críticas por su desempeño y buenas experiencias de aprendizaje.

Clínicas jurídicas: en este caso ya se está hablando de oficinas de asistencia legal a la comunidad de bajos ingresos que se localizan en las Facultades de Derecho, en las cuales los estudiantes asumen un rol activo de abogados supervisados por docentes que también son abogados. Se enseña a los estudiantes a ser abogados reflexivos, se transmite una ética profesional, ocupan el rol de litigantes y asumen la responsabilidad del caso. En las clínicas jurídicas, los estudiantes aconsejan, negocian, elaboran demandas y escritos de diversa índole. Trabajan con casos y clientes reales. La ventaja de esta metodología es que el "estudiante comienza a conocer y manejar los procesos multidimensionales de la actividad profesional, recibiendo una formación académica vinculada con su entorno y prestando un servicio a la comunidad, que puede fortalecer su responsabilidad y compromiso social" (Witker, 2007, p.192). [16]

El Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) publicó en 2012 un trabajo sobre las clínicas jurídicas señalando que es muy importante que se genere en ellas un espacio de debate que profundice el análisis crítico sobre los casos que abordan. "Así, el estudiante participa de manera activa aplicando las herramientas conceptuales que adquirió en la universidad y también conocimientos que proceden de otras experiencias laborales o académicas que pueden ampliar y enriquecer el trabajo colectivo" (p.9).

[16] En algunas Facultades de Derecho los estudiantes no solo tienen a su cargo casos o causas judiciales, sino que también reciben clases teóricas sobre derecho procesal relacionado con las mismas y refuerzan cuestiones de derecho de fondo de ser necesario.

Arreguez y Valle (2018) exponen que el método clínico de enseñanza que se aplica en muchas prácticas preprofesionales de derecho lleva en esencia la necesidad de que los estudiantes puedan desarrollar ciertas habilidades básicas:

1. **Abordaje crítico de los hechos y del derecho:** se espera que el estudiante puede realizar una descripción crítica de los hechos del caso brindando no solo un detalle analítico de lo ocurrido (de los hechos evidentes y constatados) sino también de aquellos aspectos fácticos que no se dicen, buscando lo omitido y menos aparente. Para ello, los estudiantes deberán tener en cuenta todas las circunstancias que rodean los hechos puntuales conocidos, indagando de manera exhaustiva el contexto en el cual se verifican.

   En cuanto al derecho, lo que se intenta con la práctica es que el estudiante adquiera la habilidad de descubrir dentro del plexo normativo, las distintas soluciones y alternativas posibles para un caso específico analizando en profundidad el derecho que sería aplicable a un caso y la solución que deviene de esa aplicación normativa con el fin de que el estudiante descubra si existe otra mejor solución.
2. **Flexibilización de los cursos de acción:** esta habilidad apunta a que el estudiante analice las distintas alternativas o caminos posibles para lograr el resultado más eficaz. Muchas veces los casos habilitan vías de resolución de conflictos distintas del camino judicial que resultan inclusive más rápidas, menos costosas y pueden brindar una mayor protección de los derechos en juego. El estudiante debe aprender a flexibilizar la visión estrictamente litigiosa dando paso a la indagación de otros métodos de resolución como las mediaciones, arbitrajes, acuerdos privados, etc.
3. **Recolección y sistematización de la información y de los medios para conseguirla:** esta habilidad consiste en que el estudiante sepa que debe contar con la mayor cantidad de información posible sobre el caso, datos de las partes intervinientes, terceros que puedan aportar pruebas, comprensión del contexto, etc. Para la adquisición de esta habilidad, el docente debe actuar como guía para que su alumno pueda encontrar los datos que necesita y posteriormente sistematizarlos para hacer un uso efectivo y eficaz de los mismos.
4. **Análisis y comprensión del contexto:** el estudiante debe adquirir la habilidad de analizar e interpretar los textos legales a sabiendas de que no siempre se alcanzaran los resultados esperados basándose exclusivamente en la literalidad de la norma.
5. **Trabajo en equipo:** es uno de los pilares básicos de la enseñanza clínica. Es vital que los estudiantes de derecho adquieran la habilidad de trabajar en equipo porque esta

modalidad promueve el compañerismo, el debate, la creatividad, el respeto por la opinión del otro y el compromiso mutuo.

> En un verdadero trabajo en equipo, los miembros, a pesar de sus intereses y personalidades se escuchan y retroalimentan, están dispuestos a cambiar de opinión y crear medios de acción en conjunto. Los esfuerzos individuales se potencian, disminuyendo el tiempo de acción y aumentando la eficacia de los resultados. (p.56)

6. **Interacción con los ciudadanos a quienes se podría representar bajo el espectro clínico:** adquirir esta habilidad es fundamental porque la profesión de abogado se caracteriza justamente por la interacción constante con el otro. El estudiante debe ser capaz de poder vincularse con las personas a quienes podría representar. Tiene que poder comprender los intereses y deseos de sus clientes, alcance de sus pretensiones y como se encuentran posicionados frente a ellas antes de iniciar cualquier reclamo. También deberán ser capaces de explicar claramente el escenario al que se expone el consultante, posibles alternativas de cómo será el proceso y anticipar los imponderables que podría enfrentar.
7. **Decodificación del discurso/lenguaje jurídico:** esta habilidad involucra la capacidad del estudiante de reflexionar sobre los términos que se emplean tanto en los escritos que se presentan ante el tribunal, como en los discursos en las audiencias, en los pronunciamientos judiciales, en la doctrina y la misma letra de la ley. Analizar, el alcance de los términos tanto expresos como tácitos y sus consecuencias. De la misma manera, consiste en que el estudiante pueda decodificar los términos y expresiones jurídicas para que todos los destinatarios de las regulaciones legales o judiciales puedan comprender claramente el discurso jurídico.

***

MARCO METODOLÓGICO

A. Diseño metodológico

Este trabajo es de tipo cualitativo, transversal y con un alcance exploratorio. El diseño utilizado permitió explorar las percepciones de estudiantes de la carrera de Abogacía sobre la práctica preprofesional como una herramienta de andamiaje en el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas. Mediante el trabajo de campo sobre la fuente primaria de información, se pudieron recolectar y analizar datos que revelan una perspectiva de las prácticas preprofesionales universitarias poco estudiada.

En cuanto al tipo elegido para realizar el presente trabajo, Hernández Sampieri (2014) nos enseña que el enfoque cualitativo permite al investigador sensibilizarse y compenetrarse con el ambiente en el cual se llevará a cabo el trabajo de campo, explorar y describir las situaciones objeto de estudio para luego generar perspectivas teóricas, es decir, va de lo particular a lo general. Desde un enfoque cualitativo, la recolección de datos:

> (…) consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades. El investigador hace preguntas más abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito, verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe, analiza y convierte en temas que vincula, y reconoce sus tendencias personales. Debido a ello, la preocupación directa del investigador se concentra en las vivencias de los participantes tal como fueron (o son) sentidas y experimentadas. (Hernández Sampieri, 2014, p.8)

Partiendo de la mirada de los actores, el investigador reconstruye la realidad en la cual se encuentran insertos y es a través de la interpretación de sus experiencias que se puede obtener una mirada global, holística de dicha realidad. El enfoque cualitativo permite no limitarse al "estudio de sus partes" (Hernández Sampieri, 2014, p.9), va más allá.

Por otro lado, el diseño de este trabajo es transversal porque los datos fueron recolectados en un tiempo específico y porque el objetivo es "describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como "tomar una fotografía" de algo que sucede" (Hernández Sampieri, 2014, p.154).

Asimismo, el alcance es exploratorio porque el problema de estudio no ha sido abordado desde la perspectiva que se propone en este documento. Los estudios exploratorios interesan para interiorizarnos "con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, indagar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados" (Hernández Sampieri, 2014, p.91).

Por último, los datos que se obtienen desde un enfoque cualitativo tienen que ver con "conceptos, percepciones, imágenes mentales, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas en el lenguaje de los participantes (…). Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, y así responder a las preguntas de investigación y generar conocimiento" (Hernández Sampieri, 2014, pp.396-397). El rol del investigador en la recolección de datos es vital ya que es el mismo el que va al encuentro de los datos valiéndose de distintos instrumentos como documentación, observaciones directas, entrevistas y teniendo en cuenta que, los tipos de datos que recolecta son variados (escritos, verbales y no verbales, conductas observables e imágenes), el investigador tiene la presión no solo de introducirse en el ámbito de estudio y mimetizarse con él sino también de captar lo que las unidades (significados, prácticas, papeles o roles, episodios, procesos, grupos, etc.) expresan y comprender el fenómeno que se está estudiando.

Las técnicas de recolección de datos más utilizadas son las entrevistas, grupos focales, observaciones, taller, análisis de documentación y estudios de caso. Las entrevistas son reuniones que se organizan para establecer un diálogo e intercambio de información entre el entrevistador y entrevistado/s.

Janesick (como se cita en Hernández Sampieri, 2014) establece que través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema.

Las entrevistas pueden clasificarse en estructuradas, semiestructuradas y abiertas. Las primeras, se desarrollan siguiendo una guía de preguntas específicas de la cual el entrevistador no se aparta, las segundas también se basan en una guía de preguntas, pero el entrevistador puede ir introduciendo otras a medida que avanza el encuentro para obtener una mayor cantidad de información, mientras que las terceras se fundan en una

guía general de contenido y el entrevistador se maneja con total flexibilidad. (Hernández Sampieri, 2014, p.403).

Para desarrollar este estudio se utilizó la técnica de entrevistas semiestructuradas y el cuestionario como instrumento de recolección de datos; participaron diez personas[17] que accedieron voluntariamente a ser entrevistadas en lugares públicos fuera de la órbita de la institución educativa a la cual pertenecen como estudiantes.

En relación con las unidades de muestreo, Sampieri (2014) establece que su elección depende del planteamiento y los alcances de la investigación. Para seleccionar la muestra, primero hay que definir la unidad de análisis. Una vez definida ésta, se delimita la población sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Suelen presentarse deficiencias en algunos trabajos de investigación que no describen suficientemente las características de la población o "consideran que la muestra la representa de manera automática" cuando en realidad esto no ocurre. Por ello, es necesario o aconsejable "establecer con claridad las características de la población, con la finalidad de delimitar cuáles serán los parámetros muestrales. Las poblaciones deben situarse claramente por sus características de contenido, lugar y tiempo" (Sampieri, 2014, 174).

Unidad de análisis, muestra y población definidos para el estudio.

- Unidad de análisis: estudiantes que cursan la práctica preprofesional de la carrera de Abogacía.
- Muestra: estudiantes que cursan el segundo cuatrimestre de la práctica preprofesional de la carrera de Abogacía en una sede específica de la Facultad donde los estudiantes asisten a efectuar las prácticas.[18]
- Población: estudiantes que cursan el segundo cuatrimestre de la práctica preprofesional de la carrera de Abogacía.

***

[17] Se efectuaron entrevistas a 6 mujeres y 4 hombres, cuyas edades van de los 25 a 44 años de edad.

[18] Las muestras pueden ser probabilísticas (subgrupo donde cada elemento de la población tiene la misma probabilidad de ser elegido) o no probabilísticas (subgrupo cuya selección no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación). Las muestras no probabilísticas pueden también llamarse muestras dirigidas, pues la elección de casos depende del criterio del investigador (Sampieri, 2014, p.189). La muestra establecida para el presente estudio es no probabilística.

B. Análisis de resultados

En este trabajo se propuso como objetivo exponer percepciones de estudiantes de la carrera de Abogacía sobre la práctica preprofesional como una herramienta que sirva de andamiaje o soporte en el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas. Para cumplimentar este objetivo y cómo se expuso en el punto A de este marco metodológico, se efectuaron diez entrevistas semiestructuradas y se utilizó como instrumento de recolección de datos un cuestionario conformado por 15 preguntas (ver Anexo). Las entrevistas se realizaron en noviembre del año 2019 y al momento de efectuarse, los entrevistados estaban cursando el tramo final de su práctica preprofesional, el 80% de los estudiantes tenía más del 90% del plan de estudios cursado y aprobado y para el 20% restante la práctica preprofesional era su última materia de la carrera.

Una vez aplicado el instrumento de recolección de datos, se procedió a leer las respuestas dadas por los entrevistados, se identificaron las ideas más importantes que surgieron de dichas respuestas y, en base a ellas, se elaboró el siguiente cuadro de categorías el cual facilitó el análisis de la información y elaboración de la conclusión del presente estudio.

Categorías de análisis de resultados		
Categorías	Subcategorías	Hallazgos
Experiencia práctica	• Acciones que se llevan adelante. • Organización administrativa, recursos, estructura edilicia. • Aprendizaje. • Rol docente.	• Los entrevistados otorgan una importancia fundamental a la experiencia práctica porque los acerca al mundo laboral. • La organización administrativa, en líneas generales, es bien valorada, aunque los estudiantes exteriorizaron su malestar por falta de recursos puestos a disposición para efectuar ciertas diligencias. • Trabajo en grupo y cantidad de casos, favorecen el aprendizaje. • Los estudiantes exaltan la figura docente que acompaña la experiencia práctica.
Clases teóricas	• Vinculación con la experiencia práctica.	• Clases teóricas valoradas negativamente por la falta o inadecuada conexión entre lo teórico y lo práctico.

Categorías de análisis de resultados		
Categorías	Subcategorías	Hallazgos
Visión general de la práctica preprofesional	• Plazo de duración. • Expectativas de aprendizaje. • Práctica como herramienta de andamiaje	• Diferencia de opinión en cuanto al plazo que debe durar la cursada de la materia. • Pocas expectativas de aprendizaje al inicio de la cursada, superadas al finalizar.

Percepción de los estudiantes sobre la experiencia práctica.

Esta categoría de análisis es la que generó más reflexiones en los entrevistados. Todos los estudiantes, independientemente de la edad de los mismos, coincidieron en afirmar que la experiencia práctica es importante porque permite efectuar múltiples tareas o actividades que son propias de la profesión de abogado.

ENTREVISTA NÚMERO 3. PREGUNTA 10

(…) también hacemos escritos que, para hacerlos, nos ponemos de acuerdo nosotros, como tipo, ver qué hay que hacer. Si tenemos alguna duda, le preguntamos al ayudante que tenemos nosotros o a la profesora, tiene que pasar sí o sí por el ayudante o por la profesora, si está bien o mal porque además los firman. Hacemos la primera entrevista con el consultante (…). Lo atendemos nosotros incluso si hay alguna duda, se lo hace salir al consultante y le consultamos al ayudante o profesora. Y bueno después, de acuerdo a lo que haya que hacer, se hace el escrito en el momento como para que ya firme y no hacerlo volver para un escrito, o si es algo complicado, una demanda, algo así, se lo cita para que vuelva dentro de una semana o quince días (…).

ENTREVISTA NÚMERO 5. PREGUNTA 10

A veces que uno pregunta en el juzgado directamente porque hay cosas que son de uso jurídico que no están en los libros, es la verdad, y si no, bueno, una pregunta a los ayudantes, pregunta al titular de la cátedra, estudia el caso en la teoría o pregunta a algún otro compañero que tenga experiencia laboral. Nosotros nos manejamos directamente con el consultante, los llamamos nosotros, los llamamos para que venga a firmar los escritos personalmente, lo acompañamos a los juzgados, lo acompañamos a las audiencias. Llevamos el caso enteramente nosotros.

ENTREVISTA NÚMERO 8. PREGUNTA 10

(...) Le hacemos la entrevista, le hacemos por escrito el relato de los hechos que se los hacemos firmar, lo cual nos da una seguridad que el día de mañana no diga: no yo esto no lo dije. Porque ese es otro tema también, dije no dije, entonces eso nos da una seguridad. Y después con eso, empezamos a trabajar en una demanda, en una contestación de demanda, en un reclamo, sea lo que haya que hacer ¿No? Pero digamos, iniciamos con una consulta extensa donde escuchamos primero y, después, preguntamos de acuerdo a lo que escuchamos.

¿Y asisten a audiencias?

(...) Si, si, si, vamos con la profesora quien está habilitada para firmar y estar ahí en la audiencia y nosotros vamos como para escuchar digamos, no tenemos obviamente la posibilidad activa, pero sí de escuchar y poder participar de lo que es una audiencia, tanto instancia judicial como extrajudicial.

En correspondencia con lo manifestado por los estudiantes entrevistados, Totino y Mucciardi (2010) expresan: "El proceso de aprendizaje no se produce sólo en un marco teórico-hipotético, sino frente a situaciones reales condicionadas por las características de los actores, consultantes-contrapartes-abogados-mediadores, miembros del poder judicial" (pp.244-245). Es decir, el aprendizaje se corresponde con la confrontación de una situación problemática que se plantea y la consecuente búsqueda de una solución mediante una estrategia elaborada de manera conjunta y grupal, "permitiendo el desarrollo de las habilidades que hacen al desempeño de su actividad profesional. En el transcurso de este proceso, el alumno adquiere un nuevo sentido en cuanto al pensar, sentir, hacer e interactuar con relación al conflicto" (p.245).

La experiencia práctica integra al estudiante a contextos de aprendizaje ligados a su futuro laboral, gracias a esta modalidad de enseñanza, se desarrollan habilidades y competencias desde una relación dialógica con la realidad, se construye una identidad profesional y adquieren saberes que facilitaran el ejercicio de la profesión.

Los entrevistados se mostraron conformes en cuanto a la organización administrativa de la experiencia práctica. Al momento de inscribirse en la cursada los estudiantes tuvieron en cuenta en primer lugar, el horario; en segundo la orientación, en tercero la sede de cursada y, por último, recomendaciones.

ENTREVISTA NÚMERO 7. PREGUNTA 4.

Lo que me llevo a anotarme en esta comisión es el horario y la orientación, porque yo quería hacer todo lo que fuera civil. O sea, que sea todo familia, asuntos de violencia. Primero me informe sobre las comisiones y los horarios porque una vez que te anotas en una comisión, todo el año vas a estar con ese horario. Pero no solo con ese horario porque vos dentro de ese horario vas a estar en la práctica, pero después, vas a tener que dedicarle tiempo para procurar, para ir a ver expedientes, que son fuera del horario este (la entrevistada cursa en un horario verpertino). Por eso es que me busque un horario donde, yo no vivo acá, tengo casi una hora y media de viaje para llegar acá, un horario conveniente para poder ir a procurar, después entregar algún oficio, ir a donde me manden, venir a cursar.

ENTREVISTA NÚMERO 9. PREGUNTA 4.

Me hubiera gustado elegir por orientación, pero elegí la cursada por horario. Curso a la mañana temprano para poder salir directo al trabajo.

P. ¿Y qué orientación te hubiera gustado elegir?

Alguna de defensa del consumidor. Hay una comisión a la mañana, pero, te repito, por el trabajo, necesito asistir en el horario más temprano posible. Yo salgo de la práctica a las 10 y de ahí a la oficina.

En torno a los recursos puestos a disposición de los estudiantes y la estructura edilicia en la que efectúan las practicas, se valoró positivamente la ubicación del edificio porque facilita efectuar algunas tareas, aun así, los estudiantes consideran que, si la facultad ofreciera mayor cantidad de recursos y las aulas fueran más grandes, la tarea que deben efectuar durante la experiencia práctica se desarrollaría de una mejor manera.

ENTREVISTA NÚMERO 1. PREGUNTA 6.

Apenas entras decís ¡Esto es un lío bárbaro!, por no decir otra cosa (risas).

Mucha gente, barullo, poco espacio. Si el lugar fuera más grande, o viniera menos gente ponéle, estaría mejor. Menos gente no va a venir entonces, agranda el lugar, distribuílo de otra manera, no sé (piensa). Creo que si estuviéramos más cómodos no habría tanto nervio y trabajaríamos mejor. Muchas veces, tenés que debatir temas con tus compañeros y es tal el ruido, que terminas haciendo el análisis del caso fuera del horario de la cursada, nos juntamos aparte o nos mandamos mensajes.

Y los recursos, pocos, te dejan hacer algunas fotocopias o imprimir algún escrito urgente pero luego todo sale de tu bolsillo, hasta las cartas a los consultantes. El

tema de los recursos me parece que tendrían que verlo en la Facultad, pero bueno, son las reglas de juego. Yo trabajo, pero hay chicos que no y les cuesta llegar hasta el lugar, asistir, imagínate poner plata. En fin, no te digo que pague todo la Facultad, pero algo más podrían ofrecernos para transitar esto de la mejor manera posible.
Si tuviéramos más recursos o más facilidades podríamos realizar mejor la tarea que tenemos que hacer. Todo sería más llevadero.

ENTREVISTA NÚMERO 2. PREGUNTA 6.

P. Ok, ¿y a nivel de recursos, por ejemplo, tenés que hacer una fotocopia de un documento que te trae el consultante, la Facultad te provee los recursos?

En la Facultad si es algo medio urgente, si te provee, pero, en líneas generales, cada uno, cada grupo, se tiene que hacer cargo de sus propios insumos si se quiere. A veces se les pide a los consultantes si pueden colaborar con determinados gastos, generalmente no, porque estamos hablando de gente de bajos recursos que es la que mayormente atendemos. Así que en el casi te diría el 90% de los casos, es el propio alumno que se hace cargo de los gastos administrativos. Todo lo que es fotocopias, armado de carpetas, todo, absolutamente todo sale del bolsillo del alumno.

ENTREVISTA NÚMERO 3. PREGUNTA 6.

Ehhh, creo que en ese sentido (piensa). Quizás, una crítica que hago es, por ejemplo, si tenés que mandar una carta documento o algo así, el que tiene que pagar la carta es el estudiante. Nosotros ahorramos como una vaquita y entre todos como dividimos o uno paga (…) Perdón, creo que dije carta documento, pero es la carta al consultante. Que tampoco es cara, pero la tiene que pagar el estudiante cuando creo que ahí se podría poner tipo plata, no se quien tendría que poner plata o mismo la Facultad tendría que decir bueno este presupuesto va para esta aula, esto para esto. Pero después en cuanto al edificio, bien, no tengo ninguna crítica. Incluso creo que querían cambiar de edificio de la práctica, para que sea más moderno, pero es mucho más práctico que siga en la zona porque esta todo más cerca de tribunales, tenés todos los juzgados cerca. Vos bajás y tenés todos los juzgados acá. Es mucho más práctico en ese sentido.

ENTREVISTA NÚMERO 7. PREGUNTA 6.

¿Qué opinión tengo sobre la práctica? La práctica a mí me está sirviendo muchísimo. La organización está bien (sonríe) está bien organizada, pero a veces

las audiencias no nos coinciden con los horarios, nos tenemos que desparramar. Hay chicos que cursan otras materias.

(...). Yo entro a las doce, pero salí 9.30 de la mañana de mi casa ¿entendes?, no es que solamente son dos horitas que estas acá, conlleva más tiempo. No digo que me tengan que dar algo, pero por lo menos un vaso de agua, lo básico y elemental, sentirte cómodo. Es un servicio que estás haciendo, por lo menos tener algo más cómodo para poder desarrollar mejor la tarea, las comodidades básicas, así vas a rendir mucho mejor. Así que no hay carpetas, folios, juntamos plata entre todos, la fotocopiadora es muy limitada, no sé por qué. Cada grupo tiene que tener su stock de papel, cosas que me parece nada...no se podría darnos la facultad una resma cada tanto, no es que vamos a venir a imprimir cosas que no necesitamos. Hoy, por ejemplo, vamos a tener que imprimir un oficio, son dos fotocopias. Pero en realidad necesitamos 4, una para la profesora, las dos partes que van a venir y una para nosotros, entonces vos necesitas más copias: no, no fíjense (haciendo referencia a lo que le dicen en la práctica). Tenemos que estar picoteando, disculpa la palabra, fotocopias, cuando en realidad el papel lo traigo yo.

ENTREVISTA NÚMERO 10. PREGUNTA 6.

Me parece bien. A pesar del caudal de gente que asiste, está bien organizada. Funciona bien, siempre se puede mejorar algo, pero...(piensa) está bien. Mejor predisposición del personal que trabaja en el práctico tal vez, más buena onda. No tanta historia a la hora de sacar una copia o imprimir algo de urgencia. Muchas veces el alumno se olvida de traer algún escrito, pero a veces, viene el consultante de sorpresa, necesitas que firme algo y bueno.

Jackson (1968) afirma que las aulas son lugares especiales, lo que ocurre en ellas y la forma en que acontece se combinan para hacer de estos recintos un lugar distinto de los demás. Las prácticas preprofesionales, como experiencias educativas transformadoras, deben desarrollarse en espacios que sean confortables, amplios, que estén bien iluminados, que cuenten con el mobiliario adecuado y que permitan cierta adaptación al uso que se necesite en alguna situación específica para facilitar así la satisfacción de las necesidades de todos los que actores que participan de la misma, el proceso de aprendizaje resulte más fructífero y se genere un impacto positivo en los resultados académicos de los estudiantes.

Las subcategorías aprendizaje y rol docente se encuentran estrechamente vinculadas. Los estudiantes consideraron que el trabajo en grupo guiado por el docente y sus ayudantes sumado al caudal de casos que cada grupo maneja, facilitan el proceso de aprendizaje. Se destaca positivamente el nivel de interacción con el equipo docente a la hora de resolver inquietudes y dudas relacionadas con el quehacer de la práctica. Adicionalmente, los estudiantes valoraron de manera positiva como se conforman los grupos porque esta modalidad también colabora con el aprendizaje. Cada cuatrimestre termina de cursar aproximadamente la mitad de los integrantes de los grupos e ingresan nuevos, los estudiantes que todavía tienen un cuatrimestre por cursar, guían a los nuevos en cuanto al estado de las causas, particularidades de la cursada, etc.

En el marco de una práctica preprofesional de Abogacía y a la hora de guiar a los alumnos en alguna cuestión práctica, el docente debe brindar no solo una orientación teórica sino también una orientación práctica procesal clara y firme con el fin de que los alumnos puedan elaborar y resolver distintas cuestiones que se presenten durante la cursada. Mas aún, el docente de la práctica debería ofrecer a sus alumnos "la posibilidad de un involucramiento personal que los interpele en su subjetividad y que les permita entrar en relación con los saberes teóricos y técnicos, pero también con saberes sobre la práctica y sobre los aspectos personales del rol" (Mastache y Devetac, 2017, p.157)

Los extractos siguientes evidencian lo expuesto:

> ENTREVISTA NÚMERO 1. PREGUNTA 8.
>
> *Bueno, la comisión está dividida en cinco grupos de seis personas cada uno más o menos. A medida que se asigna una causa a la comisión, la profesora se la da a un grupo, luego a otro y así sucesivamente. Una vez que la profesora le asigna una causa a un grupo, todos los integrantes tienen que saber cómo marcha esa causa. Cada grupo tiene un ayudante a cargo y la profesora que es nuestra "guía suprema" (risas). Al tener que saber todos todo, el trabajo es en equipo, aunque algunos cooperan más que otros, pero eso siempre pasa.*
>
> *Lo que está bueno es que cuando estamos trabados con alguna cuestión, la profesora comenta el caso al resto de los grupos en voz alta. Entonces, cada uno opina lo que se puede hacer. Así se resuelven muchas cosas. Creo que es un buen grupo a nivel general. Algunos chicos ya vienen con experiencia y tanto la profesora como los ayudantes motivan el intercambio.*

ENTREVISTA NÚMERO 2. PREGUNTA 8.

(piensa). Hay de todo. Tenés gente en el grupo que no trabaja, en el sentido que no aporta ni hace aportes para la resolución de las causas, como tampoco hace procuración, como tampoco deja los escritos, como tampoco redacta los escritos que hay que dejar. Hay gente que es muy comprometida. Bueno ahí está, a veces los profesores son los que bajan determinadas líneas como para, para, para, coordinar un poco eso, pero aquel que no quiera trabajar y no quiera colaborar, mucho tampoco se le puede pedir.

ENTREVISTA NÚMERO 9. PREGUNTA 5.

P. ¿Te aburriste mucho durante la cursada?

(risas). Debo confesar que no. Cuando entré pensé que la iba a pasar mal, digo, que no iba a aprender nada. Pero me equivoqué. Son muchas causas, mucha gente, mucho trabajo, aprendí y ajuste cosas.

ENTREVISTA NÚMERO 9. PREGUNTA 8.

La docente nos hace trabajar en grupos. Cada grupo determina para adentro como repartirse las causas, pero todos tienen que tener idea de todo lo que llega al grupo. En el grupo en el que estoy, todos llevan todas las causas. Sí nos repartimos las tareas, por ejemplo, hoy me tocó redactar un escrito de determinado tema, mañana hago de otro. Eso sí, nos repartimos los expedientes para ir a verlos, cada uno siempre ve los mismos para ordenar el trabajo. El equipo funciona bien y la profesora propicia el trabajo cooperativo porque se hacen interconsultas y cada uno brinda su opinión de lo que se podría hacer en algún caso difícil. Eso está bueno.

ENTREVISTA NÚMERO 5. PREGUNTA 8.

(…) Los viejos son los del cuatrimestre anterior cuando vos recién entras. Ahora yo sería la vieja. Entonces atienden como para que los que recién arrancan no se pongan nerviosos y ven, más o menos, como ya nosotros venimos trabajando porque siempre hay uno que toma el mando y los demás miran, aprenden, después se hacen las preguntas ¿Che qué pasó con esto?, como… (cambia el hilo del discurso)

Percepción de los estudiantes sobre las clases teóricas.

Todos los entrevistados manifestaron cierta disconformidad en relación a las clases teóricas porque, según ellos, no se conectan con el aspecto práctico de la materia. Si bien los estudiantes entienden que es importante aprender otras cosas fuera de lo que ven en

la práctica, expresaron que les hubiera gustado que los temas que se imparten en dichas clases se vinculen de alguna manera con lo que acontece en la experiencia práctica. Que la clase teórica sea un espacio de aprendizaje, pero también de encuentro para evacuar dudas e incertidumbres.

ENTREVISTA NÚMERO 3. PREGUNTA 8.

El profesor de la clase teórica fue claro en lo que dijo. Él quería que tengamos más práctica en cuanto a todos los temas que abarca la Abogacía y no solamente en casos puntuales como vemos en la práctica y dijo que nos iba a mandar como trabajos para todas las clases teórica y que se hacían como en el hogar o entre los compañeros, pero no en clase y después en la clase siguiente eso se corrige.

Tengo una crítica ¿la puedo decir ahora?

P. Si, sí.

A mí no me gusta esa modalidad porque te dice bueno, no sé, vamos a ver una cuestión patrimonial o un juicio ejecutivo, que yo no tengo idea porque no me acuerdo, porque no sé si lo vi siquiera, un juicio ejecutivo y tenés que, para la clase siguiente ya llevarlo hecho, sin que él te haya explicado que tenías que hacer con respecto al juicio ejecutivo, que es un juicio ejecutivo. ¿Entendes? Para mí, si la clase va a ser de esa forma, primero vos dame todo lo que tenga que ver con juicio ejecutivo y ahí después te hago el ejercicio. Como que no le veo mucho sentido a la modalidad. Él la tiene clarísima, él está seguro de su …(piensa) de como yo quiero que aprendan esto, esto, esto, lo explica perfecto, pero para mí, está mal aplicado.

(…) Estaría bueno que, si en la práctica vemos una cosa, sea correlativo con lo que vemos en las clases teóricas. Que haya una conexión. Porque después nos retan los días de práctica porque no nos acordamos o no sabemos cómo hacer una cosa cuando eso deberíamos verlo en el teórico.

ENTREVISTA NÚMERO 4. PREGUNTA 14.

(…) Son dos horas, dos veces por semana y la clase teórica, pero, la verdad, que no tenemos una buena experiencia, tendría que estar en conexidad con lo que es el práctico, no estar tan separados porque ves cosas completamente diferentes. (silencio)

ENTREVISTA NÚMERO 7. PREGUNTA 14.

La clase teórica está relacionada hasta cierto punto con la de los otros días, nos

enseñan a escribir y redactar como futuros abogados, pero la profesora que tenemos no es pedagógica y no te incentiva a que vos vayas a sus clases. Siempre va la mitad de la clase, muchos chicos especulan con el tema de las asistencias.

¿Qué mejoras propondrías para esa clase?
Mira en estos días vinieron a dar clase los profesores de los otros días porque la de siempre estaba de viaje. Y la última clase vimos divorcio, nos explicó que artículos lo fundamentan, nos mostró los que era un divorcio, nos explicó punto por punto la demanda, nos dio tips casi al final de la cursada. Ahí si fuimos la mayoría, fuimos todos.

ENTREVISTA NÚMERO 9. PREGUNTA 14.
(...) y que en las clases teóricas se enseñe la parte teórica de lo que se ve en la práctica. Si bien, supuestamente, ya lo tenés que saber, eso no pasa. Porque lo viste al principio de la carrera, porque te olvidaste o lo que sea. Sería ideal que refuercen conceptos teóricos, por ejemplo, de divorcio y que se vea en detalle lo procesal. Que vaya de la mano la práctica con la teoría.

En páginas anteriores se ha expresado la importancia de la práctica académica como lugar de encuentro entre lo teórico y lo práctico para que los estudiantes aprendan a resolver problemas en situaciones reales. Resulta obvio entonces que para que se cumplimente dicho fin, ambos aspectos deben estar vinculados y aquí, como en toda experiencia educativa, el papel que juega el docente es de suma importancia. Éste debe colaborar con el alumno en el proceso de construcción y reconstrucción de conocimientos, de significados y sentidos, pero de una manera sincronizada con dicho proceso porque sino y como bien señala Onrubia (1999) "si la ayuda ofrecida no «conecta» de alguna forma con los esquemas de conocimiento del alumno, si no es capaz de movilizarlos y activarlos, y a la vez de forzar su reestructuración, no estará cumpliendo efectivamente con su cometido" (pp.102-103).

"Una parte importante de la tutoría y supervisión del Practicum debe orientarse a reenfocar constantemente el sentido del Practicum: a enfrentar a los estudiantes con las otras dimensiones de las tareas y problemas que están presentes en su trabajo y a ayudarles a buscar esas conexiones invisibles para ellos entre la teoría y la práctica,

entre los estudios de la Facultad y lo que están viendo y haciendo en el Practicum". (Zabalza, 2011, p.238).[19]

Analía Mastache y Roald Devetac (2017) expresan:

> El profesor debe ser capaz, no solo de enseñar su asignatura de acuerdo con el posicionamiento que adopte en torno a las distintas posturas epistemológicas, metodológicas y didácticas, sino, a la vez, de atender a la situación educativa en su conjunto, en sus aspectos relacionales y de desarrollo de la personalidad. La capacidad de analizar el contexto (social, institucional) en el cual se desarrolla la clase, así como las características que asume el grupo-clase (las formaciones que construye, las articulaciones que produce) (Souto, 2000) y de adaptar las estrategias pedagógico-didácticas en función del diagnóstico realizado, constituyen competencias centrales para un ejercicio "situado" de la docencia. (p.156).

En sintonía con lo expuesto, Griffiths (2000) destaca que las prácticas resultan un lugar óptimo para reflexionar en la acción y sobre la acción siendo el docente el encargado de brindar los conocimientos específicos que se enmarcan en dicha práctica e indicar a sus alumnos como dichos conocimientos pueden guiarlos hacia un mejor proceso reflexivo.

Percepción general de los estudiantes sobre la práctica preprofesional.

La percepción general de la práctica preprofesional es buena. La totalidad de entrevistados la conciben como una herramienta que sirve de apoyo o sostén para adquirir habilidades jurídicas. Sin embargo, se registró una diferencia de opinión en cuanto al plazo de duración de cursada de la materia: aquellos estudiantes (30%) que poseen experiencia laboral relacionada con cuestiones legales opinaron que el plazo es muy extenso y para los que no la poseen, ocurre todo lo contrario, consideraron insuficiente la extensión de la práctica. Han sugerido, por ejemplo, que se haga una "mini práctica" al inicio de la carrera ya que, para ellos, no se aprende todo lo que debería aprender durante la cursada de la práctica preprofesional por falta de tiempo.

> ENTREVISTA NÚMERO 2. PREGUNTA 6.
>
> *La organización es buena, la dinámica también es buena. Si me da la sensación de que tiene mucha carga horaria para lo que es la carrera en sí, sobre todo para*

[19] Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pablo-Munoz-Carril/publication/282110181_Un_practicum_para_la_formacion_integral_de_los_estudiantes/links/5602d6cb08ae08d4f1713429/Un-practicum-para-la-formacion-integral-de-los-estudiantes.pdf

aquellas personas que tenemos algo de experiencia. Si me parece útil porque uno también refresca conocimientos que a lo mejor no tenía, o que los tenía y los tenía olvidados. Y me parece también útil para aquellas personas que no tienen ningún tipo de conocimiento, ni que trabajen en lo que es el ámbito de la justicia.

ENTREVISTA NÚMERO 3. PREGUNTA 14.

(...) empezas a cursar y que no sea un práctico de un año, que sea medio año, que sea bien de práctica. Porque en la carrera vos tenés la opción de anotarte en materias que sean más prácticas, en penal, por ejemplo, te podés anotar en una materia que te llevan a la cárcel que yo no la hice porque no me interesaba. Algo así pero que sea obligatorio, un cuatrimestre quizás, pero que vos te empapes un poco más. ¿Entendes? Y después sí, el de un año como se tiene ahora. O lo movería más al medio o agregaría algo más en la mitad de la carrera. Otro práctico, un mini práctico.

ENTREVISTA NÚMERO 8. PREGUNTA 15.

La verdad que para el que no tiene experiencia esta bueno. Ahora para el que tiene experiencia, no tanto. Estaría bueno tenerla no tan al final de la carrera. Al haber dado procesal al inicio, no tenés que esperar 4 años o más para poder hacer una práctica. Podrían acompañarte, tal vez, con un examen anterior para ver si estas en condiciones de hacer un práctico, podrían adelantarlo y no dejarlo para el final de la carrera, que tal vez uno esta con otras cosas.

ENTREVISTA NÚMERO 5. PREGUNTA 14.

(...) me parece que lo tendríamos que ver desde mucho antes, tercer año de la carrera, no en el último y a empezar a tratar casos reales desde ese momento y que no sea todo teórico. Básicamente eso, porque vemos todo teórico y cuando llegas a la práctica es completamente distinto. Quizás también depende de las materias en la que te fuiste anotando, de cátedras que te fuiste anotando, algunos ven más prácticas que otras, entonces, también es un poco de suerte y elegir vos desde el principio. Pero buenos te das cuenta tarde. Un poco decir bueno, prefiero ver la práctica ahora y no anotarte viste en las que más o menos vas zafando. Pero bueno, te das cuenta cómo te dije, tarde. Me gustaría la verdad que haya una parte de práctico anterior y que te enseñen a redactar demandas, te enseñen, porque nadie te enseña, es como que te largan, pero no lo ves eso, vas armando vos el corrido. Porque no es que te dicen: bueno esta es una demanda y necesitas una demanda de provincia y capital,

eso nunca te lo explican. Y ya es medio tarde porque ya te estás por recibir. Salís siendo abogada sin tener muy clara la diferencia entre provincia y capital, por ejemplo. Entonces creo que eso, tendría que haber una clase algún otro día, que te lo den, algo más teórico de la práctica.

ENTREVISTA NÚMERO 4. PREGUNTA 6.

No, la verdad es que me parece que es algo que es sumamente positivo, que suma a lo que es la carrera. A mí me gustaría que lo hagan mucho antes. En mi opinión, tendría que ser mínimo dos años porque a veces como que te sorprenden todas las cosas nuevas y una cosa es lo que estudias y otra cosa es la práctica.

ENTREVISTA NÚMERO 6. PREGUNTA 5 Y 6.

Es el primer acercamiento. Nunca había redactado una demanda, nunca nada con respecto a escritos judiciales, nunca. Si yo trabajo con mi hermana que tiene un estudio jurídico y vende seguros, es promotora de seguros. Yo me dedico a hacer los trámites de reclamos a las compañías de seguros, pero reclamos administrativos. Nunca nada judicial. Y me gustaría que sea (piensa la respuesta). Creo que todos coincidimos en eso que no solamente sea el último año de carrera, sino desde un principio, porque vos venís estudiando todo lo que es teórico y el último año te chocas con la pared porque de repente todo lo que estudiaste pensas que no te sirvió para nada porque salís al mundo de lo laboral con respecto a tu carrera y en un año no llegas a aprender todo lo que necesitas.

Bien vale recordar que la percepción es el registro de las experiencias cotidianas donde se invocan experiencias y conocimientos previos con los cuales se comparan las nuevas experiencias para identificarlas y aprenderlas y poder así interactuar con el entorno. En base a esta idea, cobra sentido que los estudiantes que poseen experiencia laboral previa sugieran que la práctica preprofesional sea más corta ya que pueden percibirla como algo conocido. Entonces, para ellos, no será tan importante la cursada, a diferencia de los estudiantes que no poseen experiencia laboral y están ansiosos de aprender aquello que aún no conocen.

En el caso de las expectativas de aprendizaje al inicio de la cursada, el 60% de los alumnos manifestó no tener ninguna. A medida que fue pasando el tiempo, se fueron generando y en la mayoría de los casos, las expectativas fueron superadas.

ENTREVISTA NÚMERO 1. PREGUNTA 13.

Como ya venía con experiencia, no tenía expectativas. Bah, si, aprobar (risas). A medida que fui interiorizándome en las causas, me ponía metas: para tal fecha, sacar tal escrito o que se resuelva alguna causa antes de irme. La verdad, me voy a ir satisfecha porque algunas cosas me las cargué al hombro y participé bastante para que se resuelvan.

ENTREVISTA NÚMERO 2. PREGUNTA 13.

La expectativa era primero de reforzar un poco el conocimiento que yo ya tenía y que me aporte algunos otros conocimientos. La verdad es que la experiencia es más que nada positiva por la gente que yo conocí en todos estos meses. Conocí gente con la que he trabajado a la par y me gustaría en un futuro también poder compartir determinados casos con ellos. La verdad esa fue la mejor experiencia que tengo, haber conocido gente muy valiosa dentro de lo que es el práctico.

ENTREVISTA NÚMERO 3. PREGUNTA 13

Creo que fueron superadas, pero porque me gusta mucho lo que es el ambiente que hay, entonces, si a la profesora le preguntas algo, sabe explicártelo, los ayudantes también. Eso está bueno.

¿Pero vos cuando entraste, que pensabas?

Tenía miedo porque no tenía experiencia. Pensaba, uuh nooo, no me ayudarán o me van a retar o me van a decir, no lo que está siendo está mal. Creo que, creo que está bueno y que superó mis expectativas, que está bueno.

ENTREVISTA NÚMERO 4. PREGUNTA 13.

Sí. La verdad es que siento que falta tiempo como te dije. Hay cosas que pude aprender y otras que no, de otros temas. (…) Entonces, siento como que me quedan cosas pendientes. Me gustaría que también estén en algún momento, pero bueno con respecto a lo otro, estoy conforme, siento que aprendí un montón, aprendí un montón.

ENTREVISTA NÚMERO 5. PREGUNTA 13.

La verdad es que no tenía noción de lo que iba a hacer en la práctica porque no conocía a nadie que lo haya cursado. Me encontré con algo totalmente nuevo y superó las expectativas, si bien no las tenía, estoy super conforme con los resultados porque aprendí un montón, muchísimo, más que todas las materias que estuve cursando.

ENTREVISTA NÚMERO 6. PREGUNTA 13.

Yo entré con miedo, que es algo que nos pasa todos creo. No sé si tenía expectativas de aprender sino el miedo de ¿que se tratará?, ¿la aprobare a la materia?, pero si obviamente supero, estoy conforme.

ENTREVISTA NÚMERO 7. PREGUNTA 13.

Expectativas ningunas, no tenía. Venía a ver qué era lo que pasaba. No entendía nada del tema entonces decía me abro a todo. Pero cuando empecé la clase teórica me bajo todas las expectativas.

ENTREVISTA NÚMERO 8. PREGUNTA 13.

Si, a ver, la expectativa estaba de aprender, de conocer, de poder interiorizarse uno en la práctica, que es un tribunal, que es una mediación, en eso sí. Ahora sí fueron superadas, en algunos aspectos si y en otros no. Porque la realidad es que el contacto con el consultante es complicado por la estructura, entonces eso, a veces imposibilita tener algún diálogo un poco más amplio. Después en las mediaciones, por ejemplo, nosotros no tenemos espacio para sentarnos y al estar parados, también estamos en otro lugar y eso no está bueno. Entonces nada, es como que uno dice: bueno es real pero no es tan real porque en una mediación el abogado de una parte se sienta y el de la otra parte también. Igualmente pude tener contacto con un expediente, pude llevar de manera personal un expediente, hice los escritos yo, corregidos seguro, pero tuve la posibilidad de trabajarlo. Para el que no tiene experiencia esta bueno, para el que sí, como muchos en el práctico, es un trámite más.

ENTREVISTA NÚMERO 9. PREGUNTA 13.

No tenía expectativas de aprendizaje. Sabia en la comisión que me anotaba, los temas que se trataban y por eso pensé que me iba a aburrir. Pero bueno me voy con muchas cosas aprendidas, sobre todo, a optimizar los tiempos.

ENTREVISTA NÚMERO 10. PREGUNTA 13.

Tenía muchas expectativas, quería aprender a armar escritos, demandas, oficios, procesal y bueno pude hacerlo

El hilo conductor en las respuestas dadas es el aprendizaje, pero resulta interesante observar los matices en cada una de ellas. Los entrevistados no solo hicieron foco en el proceso de aprendizaje sino también en cuestiones como: aprobar, generar contactos y

optimizar tiempos. Cada uno de ellos enfatizó algún aspecto de la práctica más que otro por lo previamente construido.

> "Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas" (Coll, 1990).

ENTREVISTA NÚMERO 1. PREGUNTA 12.

(...) Si bien tengo experiencia laboral, siempre se puede aprender. Un abogado requiere muchas habilidades y la práctica sirve para alcanzarlas o por lo menos saber de qué se trata la cosa. Una cosa es la teoría que ves durante toda la carrera y otra cosa es estar en la cancha. Se necesitan ambas cosas, la formación teórica y la práctica. Las dos cosas juntas te hacen ser abogado. Yo ya venía con cosas sabidas, por ejemplo, como procurar o armar algunos escritos. Pero, como te dije antes, con el práctico afine varias cosas, saber escuchar, creo que ahí está la clave. Saber escuchar, preguntar, indagar. Además de un poco psicólogo, sos detective. Llegan muchos casos, algunos de laboratorio, aprendes o aprendes.

¿Detective y psicólogo?

(Risas). Si, detective porque muchas veces vienen con tantas cosas que tenés que ordenar los hechos, armar la historia para ver para qué lado encaras el caso, recolectar prueba para probar los hechos, analizar si te mienten, eso es muy de la percepción, pero como somos varios los que escuchamos, es más fácil. Y psicólogo porque la gente viene muy angustiada o nerviosa y tenés que entenderla, generar empatía no sé. No involucrarte mucho a nivel personal para que no te afecte, pero dar contención es importante también. (Entrevista número 1. Pregunta 12 y 13.)

ENTREVISTA NÚMERO 2. PREGUNTA 12.

Mira un poco y un poco. Yo creo que sí es útil. Me parece que la carga horaria es excesiva, sobre todo en el práctico en el que yo estoy cursando, ehhh, porque son varios días a la semana. Mucha carga horaria y sobre todo durante la mañana hay que ir a tribunales en donde uno también trabaja, tiene sus obligaciones. Me parece que habría que pulir un poco ese sentido, un año me parece que también es bastante

largo, se podría acortar un poco. Pero me parece que es positivo sobre todo en aquellas personas que no tienen ningún tipo de experiencia, pero me parece que se podría pulir un poco el tema de la carga horaria y el margen de cantidad de meses, es anual, esteee. (entrevistado esboza sonrisa). La verdad que se podría cortar bastante, desgasta

ENTREVISTA NÚMERO 8. PREGUNTA 12.

La verdad que sí, para uno que no tuvo nunca un contacto anterior es como, bueno, tener la posibilidad de estar presente en una audiencia, de sacarse también el miedo de lo que es una audiencia que a veces uno lo piensa, ¿no?, una audiencia con un juez, si bien no es lo mismo porque no va uno en forma personal, sino que va como acompañante yyy esta buena la experiencia. Yo nunca había visto una cédula, un oficio y estar en el práctico me sirvió para tener un primer contacto con esa información, con este material, eso está bueno, como el contacto con un consultante, aprender a escucharlo, aprender a escuchar. Aprender a escuchar porque ahí ve uno la intención real del consultante. Entonces, bueno, todo eso suma al crecimiento profesional.

ENTREVISTA NÚMERO 9. PREGUNTA 12.

Si, sin dudas. La experiencia que adquirís en la práctica es muy importante. Desde la primera entrevista con el consultante, que te pones nervioso hasta la última en la que ya te manejas más suelto, más confiado. Adquirís confianza, aprendes a confeccionar escritos de urgencia, investigas, se fomenta el intercambio, planificas los tiempos. Es mucho caudal de trabajo, tenés que planificar sí o sí. Además, te evalúan, ojo. Y la responsabilidad, la práctica te enseña a ser responsable, sí o sí. Acordáte que trabajamos para la gente, están en juego sus derechos.

Yo lo veo mucho en mis compañeros. Algunos tenían cero experiencia y hoy, se sienten más seguros.

ENTREVISTA NÚMERO 10. PREGUNTA 12.

(...) Yo vengo de otro palo. La carrera de abogacía son muchos libros, leyes, jurisprudencia, pero la práctica te da eso que falta. Vos decís, bueno por acá debe ir la cosa. No ves todo lo que te gustaría, pero sirve mucho. Yo aprendí algunas cuestiones jurídicas que solo no hubiera podido. Es una buena herramienta para acercarte a los tribunales por así decirlo.

***

CONCLUSIONES

Resulta indudable que las prácticas preprofesionales universitarias son componentes cruciales en los diseños curriculares porque otorgan a los estudiantes la posibilidad de formarse, combinando lo teórico con experiencias prácticas propias del mundo laboral al que ingresaran como profesionales una vez que obtengan el título habilitante.

Como espacios de formación, las prácticas preprofesionales deben facilitar la consolidación de conocimientos, la adquisición de habilidades, el desarrollo de la capacidad analítica y reflexiva y de resolución de problemas (Coleman, 1989; Zúñiga et al., 2015; Salvatierra et. al., 2020). Puede decirse que estas experiencias educativas actúan como marcos integradores de la formación académica y como puentes entre los estudiantes y el ámbito del trabajo.

Específicamente, en lo que hace a la carrera de Abogacía, existen distintas modalidades dentro de lo que se conoce como clínica jurídica (Witker, 2007; Arreguez y Valle, 2018) y una de ellas es la práctica preprofesional. En el contexto de esta modalidad educativa se planteó como interrogante de este trabajo que percepción poseen los estudiantes sobre la práctica preprofesional como herramienta de andamiaje en el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas.

En base a los hallazgos expuestos, se puede afirmar que los estudiantes perciben la práctica preprofesional como una herramienta de andamiaje muy valiosa porque facilita el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas importantísimas para el ejercicio de la profesión de Abogado. Asimismo, la práctica preprofesional permite recordar conocimientos construidos en las primeras instancias de la carrera y adquirir nuevos, fomentar la camaradería entre pares y vincularse con la comunidad a través del asesoramiento, promoción o defensa de derechos.

Ahora bien, para que esta experiencia educativa sea más provechosa para los estudiantes, resulta indispensable que los contenidos que se imparten en las clases teóricas se vinculen con lo que ocurre durante la práctica o, al menos, se conecten de alguna manera con ésta.

- *Supuestamente es el teórico del práctico, pero el profesor de la clase teórica te dice que no es el teórico del practico. No sé qué se puede hacer para cambiar eso, pero a mí me hubiera gustado más que las clases teóricas me la de la misma profesora que tengo en el práctico, cosa de que sabes que va todo para el mismo lado. Al no ser la*

misma profesora, o los ayudantes de última, viste se pierde. El profesor que está en la clase teórica no está en la práctica viendo que es lo que hacemos, entonces, creo que cambiaría eso. Que sea el mismo profesor, o los ayudantes, o ***que vayan todo para el mismo lado.***

- *(…) una de las cosas que la profesora nos marca es que los días del teórico tenemos la clase teórica del practico y es ahí donde tenemos que aprender esas cositas básicas, pero no las estamos aprendiendo porque hay como una diferencia del concepto de enseñanza.*

Los docentes, como guías en el proceso de aprendizaje, tienen que tener en cuenta el bagaje de conocimientos con los que llegan los estudiantes a la práctica, para mantener activa la motivación y cambiar sus estrategias de enseñanza cuando sea necesario sin perder nunca la dirección de la clase (Bruner, 1961; Ausubel, 1986; Miras, 1999; Carretero, 2009).

Las clases teóricas, en definitiva, tienen que ser lugares donde los estudiantes puedan consolidar y construir conocimientos relacionados con la práctica y encontrar respuesta a problemas, dudas e inquietudes que no pueden resolver por sus propios medios. De esta manera, no solo se optimizan tiempos y mejora la eficacia en la ejecución de las tareas requeridas, sino que también, y lo que es aún más importante, el estudiante contará con mayores y mejores herramientas para transformar la realidad y la forma de pensar el Derecho en beneficio de la sociedad.

Por otro lado, de los hallazgos surgieron otras cuestiones que las Facultades de Derecho podrían tener en cuenta para enriquecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Abogacía.

La primera de ellas, es considerar la posibilidad de incorporar al plan de estudios pequeños períodos de práctica, focalizados en cuestiones procesales de las distintas ramas del Derecho para que los estudiantes vayan adquiriendo habilidades y destrezas propias del quehacer abogadil y empiecen a formar su perfil profesional desde el inicio de la carrera.

En segundo lugar, las Facultades de Derecho deberían proporcionar a sus centros de formación profesional los recursos suficientes para que éstos puedan cubrir las

necesidades que la propia práctica profesional genera: contar con espacios confortables para que los estudiantes trabajen de manera grupal y puedan asistir de manera adecuada a todos aquellos que visiten estos centros requiriendo asistencia jurídica; suficiente equipamiento tecnológico, insumos de librería, y de ser posible, que los centros de formación absorban ciertas erogaciones como los gastos de envío de correspondencia. Para esto último, las universidades podrían firmar convenios de cooperación con empresas de correo públicas o privadas para abaratar costos.

En tercer lugar, y como ocurre en todas las carreras universitarias, al momento de acceder a la práctica preprofesional, muchos estudiantes ya cuentan con experiencia laboral relacionada con el rubro, en estos casos, las Facultades podrían optar por ofrecerle a los estudiantes la posibilidad de cursar la práctica por un periodo menor, siempre y cuando, cumplan con los requisitos que estas instituciones establezcan. Por ejemplo, que comprueben por medios fehacientes su experiencia laboral, que rindan un examen teórico-practico donde se evalúen los conocimientos, destrezas y habilidades exigidas para la aprobación de la práctica y que accedan a entrevistas personales, entre otros.

A través de las experiencias vividas, los estudiantes elaboran y reelaboran sus percepciones sobre las prácticas preprofesionales, otorgando sentido y valor a cada uno de sus aspectos constituyentes.

Dada la cantidad de estudiantes de entrevistados, resulta necesario seguir profundizando sobre esta línea de estudio para que las Facultades de Derecho puedan obtener mayor información sobre las virtudes y falencias de las prácticas preprofesionales, sobre aquellos aspectos que tal vez puedan restructurarse en beneficio del proceso de aprendizaje del estudiante próximo a recibirse de tan noble profesión.

***

CITAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de Filosofía*. (10ª. reimpresión). Fondo De Cultura Económica. México.

Abramovich, V. (1999). *La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público. Materiales para una agenda temática.* Recuperado de https://www.educ.ar/recursos/buscar?audiencia=2datos/recursos/pdf/etica/Ley-26364.pdf

Arancibia C., Herrera P., Strasser S., (2008). *Manual de Psicología Educacional.* Ediciones Universidad Católica de Chile. Vicerrectoría de Comunicaciones y Asuntos Públicos. Recuperado de https://www.academia.edu/6611515/Manual_de_Psicologia_Educacional.

Araya Leal, S., Bianchetti Saavedra, A, Torres Hinojosa, J., Véliz Rojas, L. (2018). *Expectativas y experiencias de aprendizaje en la práctica profesional de estudiantes del área de la salud*. Recuperado de https://www.medigraphic.com/pdfs/educacion/cem-2018/cem181l.pdf.

Arreguez P., Castill M. (2018). *Cómo implementar la pedagogía clínica en las aulas de Derecho.* En Clínica jurídica de interés público. Un modelo alternativo de enseñanza de la práctica profesional. Buenos Aires. Ediciones SAIJ de la Dirección Nacional del Sistema Argentino de Información Jurídica. Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación.

Baquero, R. (1997). *Vygotsky y el aprendizaje escolar*. (2ª. Edición). Buenos Aires. Aique.

Bielsa, R. (1945). *La abogacía*. (2ª. Edición). Santa Fe. Imprenta de la Universidad Nacional del Litoral.

Caballero Sáenz, C. (2013). *Psicología del aprendizaje y la memoria. Manual autoformativo.* Perú. Fondo Editorial de la Universidad Continental. Recuperado de https://www.academia.edu/28165331/PSICOLOG%C3%8DA_DEL_APRENDIZAJE_Y_LA_MEMORIA.

Cabanellas de Torres, G. (2008). *Diccionario jurídico elemental*. Buenos Aires. Editorial Heliasta. Grupo Claridad.

Cabezas González, M., González Serrate, S., Casillas Martín, S. (2017). *Valoración de los alumnos de la adquisición de competencias generales y específicas de las prácticas externas*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n74/1405-6666-rmie-22-74-00685.pdf .

Camero Machín, Julio César, Salgueiro López, Lidia Rosa, Anuy Echevarría, Kiuvys, Curbelo Fajardo, Juan Carlos, & López Salgueiro, Hansel. (2021). *Percepción estudiantil sobre la guardia médica como forma de educación en el trabajo*. EDUMECENTRO, 13(2), 33-50. Epub 30 de junio de 2021. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077287420210002000033&lng=es&tlng=es.

Carey, C. y Vargas, M. (2016). *La residencia profesional en Ingeniería Logística*: *Una aproximación al entorno laboral*. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/b0c4/ef14f24d8b05e42511dbacb01b9fefc8a73a.pdf.

Carlos, E. (1959). *Clínica jurídica y enseñanza práctica*. Buenos Aires: Ediciones Jurídicas Europa América.

Carretero, M. (2009). *Constructivismo y educación*. (1ª. edición ampliada). Buenos Aires. Paidós.

Cusihuallpa Caillahui, C. (2017). *Calidad de las prácticas pre profesionales según percepción de los internos de enfermería.* Hospital Militar Central. (2017). Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/11868 .

Castillero Mimenza, O. (s.f.) *La teoría del aprendizaje de Robert Gagné. ¿Cómo conceptualizaba las etapas del aprendizaje este psicólogo estadounidense?* Recuperado de https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-aprendizaje-robert-gagne.

Denisart, J.B. (1771). *Collection De Decisions Nouvelles et De Notions Relatives a La Jurisprudence Actuelle*. Paris. Editorial: Chez La Veuve Desaint.

Fields, D. (2017). *Scaffolding Techniques for Languages Teaching and Learning*. First Edition. Barcelona. Ediciones OCTAEDRO, S.L.C.

Giavarino, M. (2009). *La enseñanza de la práctica profesional*. Una experiencia con futuro. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/15/la-formacion-en-practica-profesional-de-abogacia.pdf

Giner de los Ríos, F. (1905). *Pedagogía universitaria: problemas y noticias*. (2ª. Edición). España. Sucesores de Manuel Soler-Editores.

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª. edición). México D.F. McGRAW-HILL / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Houssay, B. (1941). *La función social de la Universidad*. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000112.pdf

Linares, A. (2007-2008.). Master en Paidopsiquiatría. Modulo I. *Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y Vygotsky*. Colegio Oficial de Psicología de Catalunya. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf

Mastache, A. y Devetac, R. (2017). *La formación jurídica: una mirada desde una didáctica analítica y reflexiva*. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/30/la-formacion-juridica-una-mirada-desde-una-didactica-analitica-y-reflexiva.pdf

Mayorga Fernández, M.J., Sepúlveda Ruiz, M. P., Madrid Vivar, D. y Gallardo Gil, M. (2017). *Grado de satisfacción y utilidad profesional de las prácticas externas del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España*). Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=132/13253143009.

Miras, M. (1999). *Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: Los conocimientos previos.* En Coll, C., Martin, E., Mauri, T., & Mira, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula.* (9ª edición, pp.101-123). Barcelona. Editorial Graó.

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Presidencia de la Nación. (2017). *Clínica jurídica de interés público. Un modelo alternativo de enseñanza de la práctica profesional*. Recuperado de http://www.saij.gob.ar/docs-f/ediciones/libros/clinica-juridica-interes-publico.pdf.

Onrubia, J. (1999). *Enseñar: crear Zonas de Desarrollo Próximo e intervenir en ellas.* En Coll, C., Martin, E., Mauri, T., & Mira, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. *El constructivismo en el aula.* (9ª edición, pp.101-123). Barcelona. Editorial Graó.

Ossorio, M. (2004). *Diccionario de ciencias jurídicas, políticas y sociales*. (30ª . edición). Buenos Aires. Editorial Heliasta.

Rodríguez Ávila, N. (2001). *Los abogados ante el siglo XXI*. Recuperado de https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2875/NRA_TESIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y .

Roca Balasch, J. (1991). *Percepción: Usos y Teorías*. Recuperado de https://revista-apunts.com/en/percepcion-usos-y-teorias/

Sagaón Infante, R. (1984). *Historia de la abogacía*. Recuperado de http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/18231 .

Salvatierra, M., Otero, D., Signorelli, M. (2020). *La Experiencia De Las Prácticas Pre-Profesionales: Del Oficio De Estudiante Al Quehacer Profesional.* Recuperado de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/aifp/article/view/31359

Shvarts, Anna & Bakker, Arthur. (2019). *The early history of the scaffolding metaphor: Bernstein, Luria, Vygotsky, and before. Mind, Culture, and Activity*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/331392071_The_early_history_of_the_scaffolding_metaphor_Bernstein_Luria_Vygotsky_and_before

Totino, M y Marco, M. (2010). *La formación en Práctica Profesional de Abogacía*. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/15/la-formacion-en-practica-profesional-de-abogacia.pdf

Vargas Melgarejo, L.M. (1994). *Sobre el concepto de percepción*. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004 .

Vieras Torres, T. (2003). *El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural.* Universidades, (26), 37-43. Recuperado de https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37302605.

Vizcaya-Moreno, M. Flores, Pérez-Cañaveras, Rosa M., Jiménez-Ruiz, Ismael, & Juan, Joaquín de. (2018). *Percepción de los estudiantes de enfermería sobre la supervisión y entorno de aprendizaje clínico: un estudio de investigación fenomenológico. Enfermería* Global. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1695-61412018000300011&lng=es&nrm=iso

Witker, J. (2007). *La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico*. Recuperado de http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf

Zúñiga, M., Solar, M., Vega, A., Herrera, R. (2015). Aspectos conceptuales sobre la formación teórico-práctica. En La formación práctica en la universidad y su impacto en el perfil de egreso. (1ª edición). Chile. Centro Interuniversitario de Desarrollo.

***

ANEXOS

Instrumento de recolección de datos. Cuestionario.

1. ¿Cuál es su nombre y edad?
2. ¿Qué cantidad de materias ha aprobado hasta el momento?
3. ¿Hace cuánto tiempo que está cursado la práctica preprofesional?
4. En base a la oferta de cursada de la práctica preprofesional ¿Qué parámetros (orientación de la carrera, horario, lugar, etc.) tuvo en cuenta a la hora de inscribirse en la comisión que está cursando y por qué?
5. ¿Posee experiencia laboral en el ámbito legal o es la práctica preprofesional su primer acercamiento a la aplicación del derecho a casos reales? Si posee experiencia previa ¿de qué tipo? (atención al cliente, procuración, confección de escritos, seguimiento de expedientes, etc.).
6. ¿Qué opinión tiene sobre cursada de la práctica preprofesional en cuanto a su organización general, funcionamiento, estructura edilicia y recursos puestos a disposición del estudiante para desempeñar sus tareas?
7. ¿Qué tipo de casos atiende la comisión a la cual usted forma parte?
8. ¿Cuáles son los lineamientos de trabajo dispuestos por el docente/jefe de la comisión? ¿Considera que propician el trabajo en equipo y cooperativo? Ejemplifique.
9. ¿Cuántos casos tiene a su cargo y sobre qué temas versan?
10. ¿Qué acciones lleva adelante para evacuar consultas o resolver los casos que le son encomendados?
11. ¿Podría relatar experiencias en las cuales haya tenido una aproximación directe al mundo laboral y resultados obtenidos?
12. ¿Concibe a esta experiencia educativa como una herramienta que sirve de soporte para el proceso de aprendizaje de habilidades jurídicas? ¿Por qué?
13. ¿Qué expectativas de aprendizaje tenía cuando comenzó a cursar la práctica preprofesional, se mantuvieron en el tiempo, fueron superadas?
14. ¿Qué mejoras propondría para enriquecer la cursada de la Práctica Preprofesional?
15. ¿Algún comentario que desee agregar?

Muchas gracias por su tiempo.