

LA PROGRAMACIÓN. APORTES PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.

Guillermo Ruiz y Marta Tenutto¹

La enseñanza del derecho constituye un campo sumamente rico para la conceptualización de la vasta experiencia existente así como también de la sistematización de los datos empíricos que diversas investigaciones han realizado a lo largo de las últimas décadas. Como disciplina el derecho en sí misma constituye un desafío para la enseñanza para evitar el dogmatismo y la repetición y promover el razonamiento y la capacidad de argumentación, entre otras habilidades necesarias para la formación profesional de los abogados. Esto es importante ya sea que se desempeñen como representantes de clientes, como jueces o funcionarios auxiliares de un tribunal, como funcionarios de la administración pública, como mediadores, negociadores, árbitros de conflictos; como asesores, consultores de organismos gubernamentales o no gubernamentales, empresas, sindicatos o como docentes e investigadores.

Los diagnósticos realizados por la Facultad de Derecho de la UBA han detectado diversos problemas en la enseñanza de la disciplina, tales como los que se enumeran a continuación:²

- la escasa integración entre la formación teórica y la formación práctica en las diferentes asignaturas de los distintos ciclos de formación;
- la escasa utilización de estrategias didácticas que fomenten una participación activa de los estudiantes y un trabajo de programación y coordinación de las actividades de enseñanza por parte de los profesores, tales como talleres de jurisprudencia, *moot courts*, clínicas, ejercicios, entre otras posibilidades;
- la falta de aprovechamiento e integración de las pasantías como parte de la práctica profesional,
- la falta de incorporación de nuevas tecnologías educativas al servicio de la enseñanza y del aprendizaje,
- la dificultad para integrar los conocimientos propios del plan de estudios;
- las dificultades para la integración de los contenidos de las asignaturas ante la inexistencia de instancias integrales de evaluación;
- el lugar subsidiario que ocupa la investigación científica dentro el plan de estudios;
- la necesidad de fomentar la formación general del estudiante de derecho y aumentar su vinculación con otras disciplinas dentro de las ciencias sociales y humanidades;
- el nivel de actualización de las asignaturas obligatorias de las orientaciones de Ciclo Profesional Orientado y la pertinencia y actualidad de las referidas orientaciones;
- la desigualdad en términos de asignaturas obligatorias entre las diferentes orientaciones del Ciclo Profesional Orientado del plan de estudios,
- la actualización de la oferta de cursos para la incorporación de áreas novedosas del derecho y del estudio de situaciones coyunturales de la realidad social contemporánea en el Ciclo Profesional Orientado,
- la inexistencia de una propuesta de formación docente para la enseñanza del derecho en la escuela media y en el nivel superior universitario y no universitario del sistema educativo nacional.

¹ Guillermo Ruiz: Master of Arts in Education (UCLA–USA); Licenciado y Profesor en Ciencias de la Educación (UBA). Coordinador del Programa de Supervisión y Evaluación de la Gestión Docente de la Facultad de Derecho.

Marta Tenutto: Magíster y Especialista en educación (Universidad de San Andrés); Especialista en Psicología Educacional (Colegio de Psicólogos provincia de Buenos Aires); Licenciada en Psicología (UBA). Profesora y Licenciada en Ciencias de la educación (UM). Profesora y capacitadora en diversas universidades del país.

² Véase Resolución (CS) N° 3.798/04.

Consecuente, la Facultad ha modificado el plan de estudios de la carrera de Abogacía en el año 2004, como parte de un proceso integral de actualización curricular que adoptó como criterios generales, entre otros, los siguientes:

- la promoción de la formación integral para la autonomía, la versatilidad y el desarrollo de un espíritu crítico;
- el desarrollo de una ética académica, coherencia, rigurosidad en la formación, la enseñanza, solidaridad y responsabilidad social;
- el contexto actual de cambios sociales y sus implicancias en términos de las demandas efectuadas a la profesión jurídica en función de surgimiento de nuevos campos disciplinares, nuevos problemas científicos, nuevas formas organizativas del mundo del trabajo y la resignificación de habilidades y competencias profesionales de los egresados de la carrera de abogacía;
- las modificaciones en el mercado de trabajo, que implican nuevas formas de empleo, algunas coyunturales y otras estructurales con incidencias para el caso de la abogacía.

Entre los objetivos que se fijaron para dicha actualización curricular se mencionan:

- mejorar la formación profesional, mediante una efectiva articulación entre la docencia, la práctica profesional, la investigación y la extensión;
- revisar y actualizar el diseño curricular de la carrera abogacía, para fortalecer su estructura de ciclos de formación a efectos de alcanzar una mayor adecuación a las necesidades contemporáneas de la sociedad y de los propios alumnos así como la articulación con los demás niveles del sistema educativo formal;
- profundizar la formación desde el punto de vista de investigación científica en el campo del derecho;
- revisar la articulación con la formación de posgrado y con el doctorado.

Son muy exigentes los objetivos que se proponen para la carrera de abogacía de acuerdo con esta actualización curricular. Entre ellos se mencionan que:

(1) Los graduados deben comprender sus responsabilidades políticas, jurídicas, sociales y éticas referidas a su actuación como operadores que deben posibilitar a la ciudadanía el acceso a la justicia, a un modo de resolución de los conflictos en un estado democrático de derecho.

(2) Se debe promover desde la formación:

- (a) la comprensión de la teoría, de la filosofía y de las diversas áreas del derecho y sus instituciones;
- (b) las técnicas de análisis jurídico; técnicas de resolución de problemas, de negociación y resolución de conflictos; técnicas de comunicación oral y escrita; técnicas de interpretación y argumentación; técnicas de investigación social, como así también otras habilidades fundamentales que son necesarias para trabajar eficazmente en la profesión jurídica;
- (c) la comprensión y el análisis crítico de los principios básicos del derecho público y privado;
- (d) la adquisición de conocimientos y habilidades propias del campo de las ciencias sociales, como marco integrador de la formación para el ejercicio de las diversas prácticas implicadas en la profesión.

(3) Los graduados deben comprender que la abogacía es una profesión que implica:

- (a) obligaciones referidas a la traducción de demandas sociales colectivas o individuales en reclamos jurídicos;

(b) la inclusión de sectores excluidos del acceso a la justicia a través de la prestación de servicios jurídicos gratuitos; ya sea a través de la información, la promoción o la defensa de sus derechos.

(4) Se debe promover la generación y la comunicación de conocimientos socialmente significativos en el ámbito disciplinar e interdisciplinar y fomentarse también la formación continua para la comprensión de adelantos científicos futuros, en un ambiente de libertad, justicia e igualdad de oportunidades entre todos los habitantes.

Todas estas definiciones curriculares del nuevo plan de estudios de la carrera de abogacía suponen modificaciones sustantivas en las formas en que se enseña el derecho en la Universidad de Buenos Aires. Una de las herramientas quizás más básicas para comenzar el cambio, promovido en la norma que aprueba la reforma curricular, está dado por las maneras en que los docentes organizan su trabajo didáctico. A continuación se desarrollan algunos conceptos propios de la didáctica y que hacen referencia a la programación de la enseñanza. Su sistematización puede constituir un aporte para la modificación gradual de las formas de enseñanza que prevalecen en la Facultad de Derecho, además de resultar funcionales a los propósitos de la reforma.

Las funciones de la programación

Una de las primeras acciones a las que se enfrenta el profesor en su tarea de enseñar es la de elaborar un programa. El término "programa" viene del griego (*programma*) a través del latín. Los antiguos griegos usaban esta palabra para referirse a las actividades planeadas y prescritas que servían como guía durante funciones organizadas. *Programma* viene del verbo *prografo*. *Pro* significa "antes" y *grafo* "escribir".

Al elaborar un programa el profesor se encuentra tensionado desde diversos ángulos. Por un lado, se encuentran las normas institucionales que prescriben cómo debe procederse en ese espacio institucional. Estas normas están fortalecidas, en numerosas ocasiones, por las tradiciones que circulan en forma oral. Pero, además, el profesor en su intento de dar respuesta a estas prescripciones recurre, a veces sin saberlo, a su marcos de referencia desde los cuales explicita su manera de ver el mundo. De este modo, anticipa ciertas acciones de un proceso aunque sin lograr con ello cubrir todo lo posible. Quedarán "espacios de indeterminación" (Schön, 1992), situaciones que demandarán por parte del docente de la toma de decisiones cuando éstas aparezcan. De ahí que la *programación* es pensada como una hipótesis de trabajo en la que se explicitan ciertas condiciones en las que se va a desarrollar la tarea.

La programación articula tres funciones del proceso de enseñanza (Camilloni, 2004):

- una función de regulación y orientación de la acción: traza un curso de acción y define una estrategia que permite reducir la incertidumbre y dar un marco visible a la tarea;
- una función de justificación, análisis y legitimación de la acción: permite otorgar racionalidad a la tarea y dar cuenta de los principios que orientan las decisiones;
- función de representación y comunicación: plasma y hace públicas las intenciones y decisiones pedagógicas en un plan, esquema o proyecto, que puede presentar grados de formalización variable.

Principales enfoques acerca de la programación

Existen diferentes modos de conceptualizar el proceso de programación, sus alcances y su valor para la enseñanza. La manera idiosincrática en que cada docente arma su programa está guiada por las perspectivas desde las cuales concibe a la enseñanza y al aprendizaje y por las modalidades desde las cuales piensa la programación. Estas concepciones son las marcas, las huellas que cada profesor deja en el programa y que le permite abrir un abanico limitado – o no- de posibilidades de acción a la hora de tomar decisiones.

En la década de 1980 Donald Schön recuperó la distinción aportada por Jürgen Habermas entre racionalidad técnica y racionalidad práctica.³ La racionalidad técnica se encuentra orientada hacia el control o dominio de la realidad y su preocupación está vinculada al establecimiento de fines-medios. En tanto la racionalidad práctica tiene relación con los valores, con la propuesta de ampliar la comprensión de las relaciones entre las personas. La adopción de uno u otro tipo de racionalidad, generalmente, no son conscientes. De ahí la importancia del trabajo de reflexión en y sobre la acción que propone Schön.

Aquellos profesores que optan por la primera modalidad (como lo denominan Feldman y Palamidessi) conciben a la enseñanza como una intervención de carácter sistemático y técnico, donde la preocupación central está determinada por la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar con eficacia el cumplimiento de las fines previstos. En este marco, el programa resulta una herramienta central para garantizar los resultados esperados a través del seguimiento de una serie predefinida de pasos, secuenciados en forma lineal, donde la evaluación constituye el paso final del proceso.

Quienes se inclinan por la segunda modalidad, llamada práctica o procesual, toman en cuenta los aportes dados por la racionalidad técnica pero reconocen la importancia de los aspectos subjetivos e intersubjetivos, estéticos y heurísticos. Diversas investigaciones han trabajado sobre la necesidad de analizar lo que hacen los profesores cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida en el aula, como por ejemplo: *el profesor como investigador en el aula* (Stenhouse), *la enseñanza como arte y el profesor como artista* (Eisner), *la enseñanza como una profesión de diseño* (Yinger), *el profesor como profesional clínico* (Clark y Griffin), *la enseñanza como proceso de planificación y toma de decisiones* (Paterson), *el profesor como práctico reflexivo* (Schön).

Una aproximación a los componentes de la programación

En tanto la modalidad práctica recupera los aportes dados por la modalidad técnica resulta pertinente, a la hora de elaborar un programa, tener presente cuáles son los componentes que aportan información acerca de qué se hará en el aula, especialmente se considera que el programa es un documento que enuncia ciertas intenciones y que debe explicitar, en la medida posible, qué se va a hacer en ese espacio de enseñanza y de aprendizaje.

El programa se halla atravesado por un acto de comunicación donde profesores y estudiantes establecen cierto contrato.⁴ Recordemos que es el programa donde se expresan las principales decisiones de un docente o equipo docente en relación con la enseñanza de un conjunto de contenidos específicos.

A continuación se presentan los componentes sugeridos de un programa.

1. FUNDAMENTOS Y PROPÓSITOS

En este apartado el docente o equipo docente expresan los principios y propósitos que orientan su propuesta educativa así como el enfoque adoptado para el desarrollo de una asignatura. Puede incluirse el objeto de estudio específico y de su enseñanza, el sentido de la inclusión de la asignatura en el plan, las características de la disciplina, la perspectiva teórica adoptada, las relaciones de esta asignatura con otras dentro del plan, en función del régimen de correlatividades, entre otros.

Estos fundamentos o principios compartidos dan forma a los propósitos que el equipo docente persigue con el dictado de cada asignatura. Los propósitos expresan las intenciones que el equipo docente procura concretar con el desarrollo del curso.

³ La racionalidad alude a modos históricos de entender la realidad que circulan a través de la comunicación.

⁴ La formulación de un contrato no significa que todo se somete a discusión, sino que tanto el equipo docente como los estudiantes tienen claras cuáles son las "reglas de juego" de ese situación de enseñanza y de aprendizaje.

En un nivel general, los propósitos son enunciados que presentan los rasgos centrales de la propuesta formativa que el proyecto sostiene. Por ejemplo:

Propiciar una creciente toma de conciencia de... o

Generar experiencias de trabajo en grupo.

Para redactar propósitos, otros verbos que pueden resultar de utilidad son: *transmitir, proveer, facilitar, incentivar.*

Es decir, se trata de aquellos que enuncian acciones que dan cuenta de qué va a realizar el docente y, en este sentido, resultan útiles para evaluar en qué medida el docente o el equipo docente ha logrado lo que se había propuesto. Los propósitos, entonces, permiten evaluar al docente.

2. OBJETIVOS

Los objetivos expresan los logros que se espera que los estudiantes adquieran luego de haber transitado por un espacio formativo.

Los objetivos expresan adquisiciones posibles por parte de los alumnos y se resumen en expresiones del tipo:

se espera que los alumnos logren..., o los alumnos serán capaces de...

Los verbos hacen mención a procesos que poseen diversos grado de complejidad, de ahí la importancia que se le otorga a la elección de estos verbos. Por ejemplo, existe una diferencia entre conocer o comprender algo y valorarlo. Otros verbos que pueden resultar de utilidad son: identificar, relacionar, tomar consciencia

Para formularlos resulta necesario, en primer lugar, reflexionar acerca de qué se espera que los estudiantes logren y luego seleccionar lo más significativo. Para su elaboración, es conveniente tener en cuenta ciertos criterios tales como: claridad, pertinencia, coherencia con los objetivos y el perfil enunciados en el plan de estudios, amplitud y viabilidad.

Existen diferentes modos de pensar la enseñanza se hace visible en los modos de enunciar los objetivos. Aquellos profesores que se hallan sostenidos en la racionalidad técnica optan por enunciar objetivos en términos de procesos finalizados (resultados a lograr). Los otros, incluyen, también, procesos abiertos (organizados en torno a objetivos experienciales o expresivos).

Dos exponentes del primer modo de concebir a la enseñanza fueron Ralph Tyler (en la década de 1930) e Hilda Taba, quienes hicieron importantes aportes al tema. Ralph Tyler afirmaba que los objetivos debían cumplir diversas funciones:⁵

- servir para comunicar la propia idea educativa a los demás
- responder a la idea de clarificar un proceso, "iluminarlo", haciendo explícito el tipo de resultados a los que se pretende llegar y el tipo de situaciones formativas que se pretende crear
- ser útiles para seleccionar experiencias de aprendizaje y guiar la enseñanza
- ser una ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo.

En esta misma línea de pensamiento Hilda Taba (1962) afirmaba que "la función principal del conjunto más específico de objetivos consiste en guiar la toma de decisiones en el currículo, en cuanto a qué incluir, qué

⁵ Ralph Tyler creó la metodología para construir pruebas objetivas de rendimiento e ideó el primer método para evaluar programas educativos. Coordinó con su discípula Hilda Taba el estudio curricular realizado en USA denominado, *El estudio de los ocho años (1933- 1941)*.

destacar, qué contenido seleccionar y sobre qué experiencia de aprendizaje se debe insistir. (...) Puesto que la educación no sólo consiste en dominar contenidos, los objetivos sirven también para poner en claro los tipos de potencialidades mentales o de otra índole que precisan ser desarrollados. La definición de tales potencialidades determina cómo es seleccionada y manejada en el aula la enseñanza.” (Taba, 1962:198).

En estas posturas teóricas el eje central de la programación está puesto la formulación exhaustiva de los objetivos términos de actuaciones o comportamientos observables de los estudiantes.⁶ Consideran que los objetivos deben enunciarse de un modo claro y servir de marco de referencia para organizar el proceso. Una de las críticas a esta propuesta por Eliot Eisner es que principal problema se halla en la concepción atomística del desarrollo de los sujetos.

La otra propuesta, sostenida en procesos abiertos, con una racionalidad procesual, permite la emergencia de metas indefinidas, holísticas y globales, como son los aprendizajes artísticos, humanísticos, de investigación, y otros. Al respecto Miguel Zabalza sostiene que:

“La eficacia de un proceso abierto radica en la diversidad y riqueza de los procedimientos seguidos, de las interacciones logradas, de la expansividad de las experiencias vividas y de la implicación personal del alumno en ellas” (Zabalza, 1991:107).

Un objetivo expresivo proporciona al profesor y al estudiante una invitación para explorar diversas cuestiones de interés para ambos. Un objetivo expresivo plantea una situación, una tarea o un problema capaz de ampliar la experiencia vital y cognitiva de los sujetos, de ofrecerles oportunidades para implicarse personalmente en ellas y susceptible de que cada uno pueda extraer de ellas aprendizajes diferentes (Zabalza, 1992: 110).

Un ejemplo de objetivo expresivo es: *comentar y valorar una película*.

En síntesis: los propósitos y los objetivos son dos modos de definir intenciones. Los objetivos se enuncian en términos de lo que los alumnos van a lograr y los propósitos de lo que va a realizar el profesor.

3. CONTENIDOS

En el sentido amplio del término, el contenido de la enseñanza puede ser definido como “todo aquello que se enseña”. Es necesario partir de qué es lo que se considera contenido de la enseñanza ya que será aquello que va a ser enseñado en forma sistemática. Dado que las clasificaciones son arbitrarias, las diversas posturas teóricas sostienen diversas taxonomías de contenidos. De ahí la necesidad de tenerlas presentes a la hora de planificar. Se habla de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, de conceptos, destrezas y habilidades, por ejemplo. Antes de decidir qué clasificación usar es necesario tener en cuenta qué marco teórico la sostiene, para así tomar decisiones fundadas.

El proceso de configuración del contenido escolar es realizado por el profesor en las instancias de selección y estructuración del contenido de acuerdo a determinados criterios de organización y secuencia. Ello supone, entonces, decisiones referidas a:

a) La selección del contenido

Si bien existe curriculum prescripto, los profesores en sus programaciones definen qué enseñar, en qué orden y con qué nivel de profundidad.

⁶ Este tipo de propuestas, sostenidas en una concepción conductista del proceso de aprendizaje ha recibido diversas críticas. Para ampliar este tema se puede consultar Stenhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Bourdieu y Gros enunciaron algunos principios de reflexión sobre los contenidos de la enseñanza:⁷

1. Los programas deben estar sujetos a una revisión periódica con miras a introducir en ellos los saberes exigidos por los progresos de la ciencia y los cambios de la sociedad (principalmente aquellos de la unificación europea), toda adición deberá ser compensada por supresiones.
2. La educación debe privilegiar todas las enseñanzas pertinentes para ofrecer modos de pensamiento dotados de una validez y una aplicación generales, en relación con aquellas enseñanzas que proponen los saberes susceptibles de ser aprehendidos de manera igualmente eficaz (y a veces más agradable) por otras vías.
3. Abiertos, flexibles, revisables, los programas son un marco y no un grillete: deben ser cada vez menos obligatorios en la medida en que se asciende en la jerarquía de las categorías de enseñanza; su elaboración y su organización práctica tienen que apelar a la colaboración de los maestros. Deben ser progresivos (articulación vertical) y coherentes (articulación horizontal) tanto dentro de una misma especialidad cuanto en el nivel del conjunto del saber enseñado (en el nivel de cada clase).
4. El examen crítico de los contenidos actualmente exigidos, debe conciliar siempre dos variables: su exigibilidad y su posibilidad de transmisión. Por un lado, el dominio de un saber o de un modo de pensamiento es más o menos indispensable, por razones científicas o sociales, en un nivel determinado (en ésta o aquella clase); por otro, su transmisión es más o menos difícil en tal o cual nivel del curso, tomando en cuenta las capacidades de asimilación de los alumnos y la formación de los profesores implicados.
5. Ante la preocupación por mejorar el rendimiento de la transmisión del saber, diversificando las formas de comunicación pedagógica y ateniéndose a la cantidad de conocimientos realmente asimilados, más que a la cantidad de conocimientos propuestos teóricamente, hay que distinguir, tanto entre las especialidades entre sí, como en el seno de cada una de ellas, aquello que es obligatorio, opcional o facultativo e introducir, al lado de los cursos, otras formas de enseñanza, trabajos dirigidos y enseñanzas colectivas, que agrupen a los profesores de dos o más especialidades, y puedan tomar la forma de investigaciones o de observaciones de campo.
6. La preocupación por reforzar la coherencia de las enseñanzas debería conducir a favorecer las enseñanzas ofrecidas en común por profesores de diferentes especialidades y a repensar las divisiones en *disciplinas*, sometiendo a examen ciertos agrupamientos heredados de la historia y poniendo en práctica, siempre en forma progresiva, ciertos acercamientos impuestos por la evolución de la ciencia.
7. La búsqueda de la coherencia debería reforzarse con una búsqueda del equilibrio y de la integración entre las diferentes especialidades y, en consecuencia, entre las diferentes formas de excelencia. Sería importante, en lo particular, conciliar el universalismo inherente al pensamiento científico y el relativismo que enseñan las ciencias históricas, atentas a la pluralidad de formas de vida y tradiciones culturales (Bourdieu y Gros, 1990).

b) La secuencia del contenido

Para poder determinar en qué orden se van a trabajar los contenidos es necesario reflexionar acerca del criterio que va a regir esta decisión. La determinación de un principio de secuencia es una decisión compleja que resulta tanto de criterios vinculados a la estructura lógica del conocimiento como de las ideas relativas acerca del proceso por el cual el alumno aprende o accede a un tipo de conocimiento en particular (criterio psicológico).

⁷ A fines del año de 1988 fue creada por el Ministro de Educación Nacional una Comisión de reflexión sobre los contenidos de la enseñanza. Presidida por Pierre Bourdieu y Francois Gros e integrada por Pierre Baqué, Pierre Bergé, René Blanchet, Jacques Bouveresse, Jean-Claude Chevallier, Hubert Condamines, Didier DaCunha Castelle, Jacques Derrida, Philippe Joutard, Edmond Malinvaud y Francois Mathey recibió el encargo de proceder a una revisión de los saberes enseñados, velando por reforzar la coherencia y la unidad de estos saberes. Durante la primera fase del trabajo, los miembros de la comisión se fijaron la tarea de formular los principios que debían regir los saberes enseñados.

Feldman y Palamidessi proponen tres tipos de secuencias posibles para organizar los contenidos: lineal, concéntrica y espiralada:

- Lineal: consiste en la presentación guiados por un orden de sucesión en el tiempo. Cada unidad constituye un fragmento, una porción nueva de conocimientos disciplinarios para los alumnos. Se trabaja paso a paso.
- Concéntrica (o zoom): se hace una presentación general de la materia en un primer período, sus aspectos más importantes y conceptos fundamentales. Luego se retorna hacia el mismo contenido pero en este caso se profundiza el abordaje.
- Espiralada: en un primer período se hace una presentación general a la que se vuelve en períodos posteriores pero con contenidos nuevos. Se vuelve sobre lo mismo para ver problemas diferentes lo que enriquece la base disciplinar y conceptos fundamentales presentados al inicio que se van profundizando progresivamente.

c) La organización del contenido

Hace referencia al problema de la determinación de formas de relación horizontal. Usualmente, cuando se trabaja en niveles de programación con alcance temporal mayor, en los cuales es necesario definir formas de agrupamiento de los contenidos (por ejemplo: los ejes o unidades temáticas en un plan o programa anual).

4. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA

Las decisiones que asumen el profesor, como ya lo expresamos, se hallan vinculadas con el modo en que concibe a la enseñanza y al aprendizaje. Esos marcos dan forma al contenido a trabajar, en tanto el modo de abordarlo también lo configura.

El profesor anticipa el contexto general de trabajo y procura define momentos, instancias de enseñanza y de evaluación. Es en ese momento cuando prevé qué estrategias pondrá en juego para la enseñanza.

“Estrategia de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta” (Stenhouse, 1984: 54)

Existen diversas clasificaciones de las estrategias docentes. Optaremos por una clasificación en la que se diferencian estrategias directas (basadas en la enseñanza por parte del docente) de estrategias indirectas (o centradas en el descubrimiento). Stenhouse las define del siguiente modo:

“La enseñanza basada en la instrucción implica que la tarea a realizar consiste en que el profesor transmita a sus alumnos conocimientos o destrezas que él domina. En la enseñanza basada en el descubrimiento, el profesor introduce a sus alumnos en situaciones seleccionadas o diseñadas de modo que presentan en forma implícita u oculta principios de conocimiento que desea enseñarles.” (Stenhouse, 1984: 70)

Cada uno de estos abordajes supone un modo particular de definir la intervención docente, estructurar el trabajo del alumno y organizar el ambiente de la clase. La instrucción directa implica un mayor grado de estructuración de la clase, donde se presentan tareas bien organizadas que son explicadas a los alumnos. Permite un trabajo ordenado y facilita economiza el tiempo pero no le suministra al docente demasiada información sobre cómo está aprendiendo el estudiantes (aunque esto depende también de qué estrategia se use). La enseñanza indirecta, en cambio, enfatiza el papel del descubrimiento en el aprendizaje, propicia la búsqueda de significados

Las estrategias articulan una serie de actividades que el docente propone a los estudiantes para que estos desarrollen, de forma individual o grupal. Desde una modalidad racional existe una relación causal en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir siempre que alguien enseña (y si lo ha planificado adecuadamente) el estudiante debe aprender. Pero desde una modalidad procesual la relación entre estos componentes no es directa ni unívoca y no siempre que alguien enseña el otro aprende. De ahí la importancia de la consideración de las actividades que realizarán los estudiantes para aprender en tanto "...instrumentos para crear situaciones y abordar contenidos que permitan al alumno vivir experiencias necesarias para su propia transformación" (Díaz Bordenave y Martins Pereira, 1985:124).⁸

Desde el punto de vista de quien enseña, las actividades representan la unidad central de organización de la clase que delimita segmentos temporales en la clase y define espacios de transición entre o y otro. Una actividad puede ser descripta en términos del espacio físico en el que ocurre, su duración, el tipo y número de participantes, los recursos y materiales empleados, el tipo de comportamiento esperado de los participantes y el contenido principal de ese segmento.

5. RECURSOS

Los recursos de enseñanza son variados y cubren una amplia gama de materiales de distintos grados de abstracción (textos, objetos, videos, equipamientos de laboratorio, entre otros). Es necesario prever los recursos en una programación ya que su disponibilidad está sujeta a variables de orden institucional.

6. BIBLIOGRAFÍA

Resulta necesario especificar bibliografía obligatoria y optativa desde la que se abordarán los contenidos de las distintas unidades o núcleos. De ese modo el estudiante puede contar con la oportunidad de profundizar aquel contenido que sea de su interés. Además de los clásicos que abordan el tema, la bibliografía debe estar actualizada, este dato da cuenta de la actualización de los contenidos

7. EVALUACIÓN

La evaluación constituye un proceso por el cual se releva información variada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje así como de sus resultados. Esta información es interpretada en función de una serie de criterios que permiten al docente construir un juicio de valor y orientar sus elecciones pedagógicas vinculadas con el tipo de estrategia adoptada, con la calificación y promoción de los alumnos, entre otras.

Además de responder a la exigencia de la calificación y promoción de los estudiantes, la evaluación constituye una forma de regulación interna de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, en el momento del diseño será necesario efectuar previsiones sobre el modo de obtener y juzgar información referida tanto a la marcha del proceso como a sus resultados que resulten consistentes con la propuesta de enseñanza planteada. De este modo, en lugar de constituir un momento externo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la representación de los estudiantes y profesores, la evaluación se integra al conjunto de tareas previstas en función de propósitos específicos.

En lo que hace a la evaluación también es necesario tener presente desde dónde se piensa a la enseñanza y al aprendizaje ya que desde una racionalidad técnica, y al concebirse el contenido como un todo a trabajar parte por parte, la evaluación es una instancia que sigue la misma concepción fragmentada y de este modo, es probable que las evaluaciones sean pensadas como una suma de evaluaciones parciales. En tanto si se piensa que en la enseñanza se parte de situaciones con sentido como problemas, se realizarán evaluaciones que den cuenta del proceso y de sus cortes en el camino a fin de reajustar aquello que es necesario ajustar.

⁸ Citado en Camilloni y Levinas, op. cit.

Existen diversas clasificaciones que aluden a los instrumentos de evaluación. Podemos tomar la de: pruebas objetivas⁹ y subjetivas Dado que cada instrumento fue pensado desde un determinado marco de referencia y diseñado con un objetivo explícito es necesario analizar la pertinencia de aquello que se desea implementar para los fines que se persigue. Por ejemplo: las pruebas objetivas relevan datos, no es posible extraer otra información de ellas.¹⁰ La inclusión de un plan de evaluación resulta pertinente cuando se concibe a la evaluación como un componente de la enseñanza.

Algunas consideraciones finales

A lo largo de este trabajo hemos desarrollado algunos de los componentes de la programación didáctica así como algunos de los diferentes enfoques teóricos sobre ella. Nuestra intención es la de haber brindado, a través de estas elucidaciones, instrumentos útiles para el trabajo de los equipos docentes, que posibiliten transformaciones graduales y mejoramientos en las prácticas de enseñanza que prevalecen en la enseñanza del derecho en la UBA. La programación debe ser pensada, pues, en estrecha conexión con el saber disciplinar y a éste hay de pensarlo, a la vez, para que pueda ser enseñado y se promueva la interacción de los estudiantes con este saber y con sus docentes. Cuando eso ocurre estamos en el plano de la *formación* propiamente dicha, es decir, en el de las actividades que tienen por finalidad que una persona pueda adquirir conocimientos necesarios para poder desempeñarse en una función o en un empleo. Qué mejor propósito que éste en el marco de una universidad pública que se propone formar abogados en su sentido integral para la autonomía, la versatilidad y el desarrollo de un espíritu crítico.

Referencias bibliográficas:

- BLOOM, B. (1973): *Taxonomía de los objetivos en educación*. Buenos Aires: El Ateneo.
- BOURDIEU, P. y GROS, F. (1990): "Principios para un reflexión sobre los contenidos de la enseñanza". En *Revista de Educación*, Nº 292, 417-425.
- BOURDIEU, P. y GROS, F. (1988): *Los contenidos de la enseñanza*. Documento de trabajo. México, DF: s/e.
- CAMILLONI, A. (2004): *La planificación y la programación de la enseñanza*. La Plata: Dirección de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
- CAMILLONI, A. y LEVINAS, M. (1995): *Pensar, descubrir y aprender*. Buenos Aires: Aique.
- CAPPELLETTI, G., SABELLI, M.J. y TENUTTO, M (2002): *La programación de la enseñanza*. Material de cátedra. Universidad Maimónides: Profesorado Universitario. Mimeo.
- COLS, E. (2001): *Los contenidos en la enseñanza*. Buenos Aires: OPFYL
- DÍAZ BORDENAVE, J. y MARTINS PEREIRA, A. (1985): *Estrategias de Ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Voces.
- FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. (2001): *Programación de la enseñanza en la universidad. Problemas y Enfoques*. San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- GIMENO SACRISTÁN. J. (1985): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Salamanca. Anaya.
- MEIRIEU, P. (1997): *La escuela: modo de empleo*. Barcelona: Octaedro.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- ZABALZA, M. A. (1991): *Los objetivos del proceso. Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

⁹ Las pruebas objetivas lo son solo en el momento de la corrección ya que en el momento de construir los ítems cada profesor decide qué va a incluir y cómo lo va preguntar.

¹⁰ Las pruebas objetivas no relevan problemas y en el caso de que se presente una situación, se trata de un ejercicio y no de un problema ya que admite una sola respuesta posible (y no diversas alternativas de resolución como requiere un problema).

Texto publicado:

Guillermo Ruiz y Marta Tenutto, La programación. aportes para la enseñanza del derecho. Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho. Facultad de Derecho UBA. Año 5 – Número 9 – 2007.