



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Educación, Sociedad y Política
Promoción: 2018 - 2020

Estrategias de enseñanza utilizadas en las prácticas del estudiantado de
Derecho de Didáctica III en Uruguay

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación, Sociedad y Política

Presenta:

Ángela María Martínez Hernández

Dra. Ana María Sosa González

Montevideo, octubre 2020

Dedicatoria

Para Alicia, Elena, Jacqueline y el estudiantado practicante de Derecho, por su generosidad y profesionalidad.

Agradecimientos

Al Consejo de Formación en Educación que a través de la coordinación con FLACSO crea espacios para la profesionalización de los docentes del país.

Especialmente, a mi tutora Dra. Ana María Sosa González por su mirada sabia, sus orientaciones y permanente apoyo en la elaboración de este trabajo.

A las docentes de Didáctica y al estudiantado practicante de Derecho que apoyaron la realización de esta investigación.

A Gabriela, Virginia, por el tiempo que han dedicado acompañándome con sus consejos y palabras de estímulo.

Para mis compañeras de grupo de Maestría y labor docente cotidiana.

A mis estudiantes por ser la fuente de inspiración.

A mi familia por estar y a los que siempre me acompañan en mi corazón.

Índice

Agradecimientos.....	iii
Índice	iv
Índice de Figuras	vi
Tablas de Cuadros	vii
Glosario de términos y abreviaturas	viii
Resumen	ix
Abstract.....	xi
Introducción.....	10
Antecedentes: estudios a nivel internacional y nacional	12
Problema de investigación e hipótesis de trabajo	16
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos	17
Justificación, relevancia, factibilidad y aportes de la investigación	18
La tesis se estructuró de la siguiente manera:	22
Capítulo I: Teórico-conceptual.....	23
1.1. Categorias conceptuales para el análisis del problema.....	26
1.2. Didáctica del Derecho.....	26
1.3. Fundamentación y Perfil de Egreso del Profesional Docente según el plan vigente. Perfil de Egreso del estudiantado de Didáctica del Derecho	30
1.4. La práctica docente	31
1.5. La práctica docente en la educación virtual.....	33
1.6. Las estrategias de enseñanza.....	36
1.7. ¿Cómo se pueden organizar las estrategias de enseñanza?	40

1.8. La innovación en la enseñanza del Derecho	41
1.9. Las estrategias de enseñanza en la educación virtual	42
1.10. Desafíos existentes en la enseñanza del Derecho en Educación Secundaria.....	43
1.11. Sobre la categoría Posición Docente	46
Capítulo II: Marco Metodológico.....	48
2.1. Investigación cualitativa	48
2.2. Abordaje del campo de investigación.....	49
2.3. Las Técnicas Metodológicas.....	52
2.4. Unidad de observación y selección de la muestra:	60
2.5. Procesamiento y selección de la información.....	65
2.6. Las dimensiones del Aula. ¿Aulas sin paredes?	67
Capítulo III: Análisis de resultados	69
3.1. Consideraciones previas	69
3.2. Sobre las prácticas de enseñanzas observadas	70
3.3. Entre estrategias de enseñanza tradicionales e innovadoras	80
3.4. El vínculo entre la teoría y la práctica	91
Conclusiones.....	99
Referencias Bibliográficas.....	106
Anexos.....	113
Anexo 2. Pauta de entrevista para el estudiantado de Didáctica III.....	116
Anexo 3 Pautas de entrevista para los Docentes de Didáctica III	117
Anexo 4. Diagnóstico de grupo realizado por estudiante/docente. 2019.....	118
Anexo 5. Fundamentación de la replanificación del curso en modalidad combinada, basada en una educación para la comprensión	120

Índice de Figuras

Figura 1. Matriz con objetivos y construcción de categorías y subcategorías apriorísticas en base a Francisco Cisterna Cabrera. Elaboración propia (2020).....	21
Figura 2. Momento de uso y presentación de la estrategia.....	40
Figura 3. Triangulación de la información obtenida. Fuente: Elaboración propia.....	66

Tablas de Cuadros

Cuadro 1. Primer ingreso al campo. Centro 1, año 2019. Elaboración propia.....	51
Cuadro 2. Segundo ingreso al Campo. Centros 1, 2, 3 año 2020. Elaboración propia.....	52
Cuadro 3. Presentación del campo de aspectos metodológicos de la investigación.....	60
Cuadro 4. Observación de 8 clases presenciales del Centro 1, codificación. Elaboración propia.....	64
Cuadro 5. Entrevistas virtuales: de los Centros 1, 2 y 3 en el año 2020 y su respectiva codificación	64
Cuadro 6. Estrategias de enseñanzas tradicionales e innovadoras observadas.....	90

Glosario de términos y abreviaturas

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

CERP Centro Regional de Profesores

CES Consejo de Educación Secundaria

CFE Consejo de Formación en Educación

CETP Consejo de Educación Técnica Profesional

CODICEN Consejo Directivo Central

CREA Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje

FDer Facultad de Derecho

IFD Instituto de Formación Docente

IPA Instituto de Profesores Artigas.

LUC Ley N° 19.889 de Urgente Consideración

OIT Organización Internacional del Trabajo

TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación

UTU Universidad del Trabajo del Uruguay

Resumen

La complejidad que enmarca la realidad jurídica actual exige una revisión de los modelos tradicionales utilizados en las prácticas de enseñanza del Derecho que daban respuesta a una lógica educativa positivista, la cual no se ajusta al actual mundo globalizado. ¿Cómo se realiza hoy la enseñanza del Derecho en las aulas? ¿Qué importancia tiene la Didáctica específica del Derecho para el diseño de las prácticas docentes para el presente? Estas son las principales cuestiones que esta investigación analiza a partir de la observación de las prácticas de enseñanza del Derecho en Educación Secundaria que efectúa el estudiantado de Didáctica III de los Centros de Formación Docente en Uruguay. La investigación parte de las estrategias de enseñanza utilizadas por el estudiantado de Didáctica III de los Centros Regionales de Profesores del Sur, Centro y Este del país, entendidos como sujetos capaces de protagonizar una posibilidad de cambio, de transformación o creatividad en la enseñabilidad del Derecho a través de un enfoque estratégico de la Didáctica específica. La metodología cualitativa utilizada se centró en la observación no participante de clases, entrevistas y análisis de la documentación elaborada por el estudiantado y docentes de Didáctica del Derecho. El estudio estuvo atravesado por la declaración de Emergencia Sanitaria Nacional consecuencia del Coronavirus (COVID-19) en el país. El resultado de la investigación evidenció un desplazamiento de las formas tradicionales de enseñanza del Derecho y una búsqueda por parte del estudiantado practicante de diversas estrategias creativas en la enseñanza de la asignatura. La Didáctica del Derecho se mostró como un aspecto fundamental para la construcción de una postura reflexiva, crítica y abierta sobre los distintos paradigmas.

Palabras clave: didáctica del Derecho en Uruguay, práctica docente, estrategias de enseñanza

Abstract

The complexity of the context of the current legal reality requires a revision of traditional models used in the teaching practice of Law that used to respond to a positivist educational logic, which is not aligned with the reality of today's globalized world. How is Law taught in classrooms today? How important is the specific Didactics of Law for the design of teaching practices in the present? These are the main questions that this research analyses from the observation of teaching practices of Law in Secondary Education performed by students of Didactics III in Teacher Training Centres in Uruguay. This research starts from the teaching strategies used by students of Didactics III in the Regional Teacher Training Centres of the South, Centre and East in Uruguay. These teacher trainees are understood to be subjects who are capable of becoming protagonists of change, transformation or creation in the teachability of Law by means of a strategic approach to the specific Didactics. The qualitative methodology used was centered in non-participant observation of classes, interviews and analysis of the documentation designed by teacher trainees and teacher trainers of Didactics of Law. The study was impacted on by the declaration of National Health Emergency due to the Coronavirus pandemic (COVID-19) in our country. The result of the research showed a shift from traditional methods of teaching Law and a search for a range of creative strategies in the teaching of the subject by the in-service teacher trainees. The Didactics of Law was shown as a pivotal aspect for the construction of a reflexive, critical and open perspective about the different paradigms.

Keywords: Didactics of Law in Uruguay, teaching practice, teaching strategies

Introducción

En Uruguay la formación del profesorado se realiza en los Centros Regionales de Profesores (CERP) ubicados en los departamentos de Colonia, Salto, Rivera, Canelones, Maldonado y Florida. En los Institutos de Formación de Docentes (IFD) instalados en todos los departamentos con excepción de Montevideo, donde se lleva a cabo en el Instituto de Profesores Artigas (I.P.A), que fue creado por Ley del 2 de julio de 1949, y fue el primer instituto en formar profesores de Enseñanza Media en Uruguay. Actualmente, existe un Sistema único de Formación Docente (SUNFD), creado en el año 2008, integrado con Planes únicos para Magisterio, Profesorado y Maestros Técnicos. Desde esa época la enseñanza del Profesorado de Derecho se separó del Profesorado de Sociología y comenzó su camino disciplinar de forma independiente.

El Plan 2008 de Profesorado vigente, señala una Didáctica específica del Derecho durante los cuatro años de la carrera. En el último año se cursa Didáctica III con cuatro horas semanales, se trata de un curso teórico-práctico, donde se efectúa por parte del estudiantado prácticas docentes con un grupo a cargo de Educación Media en los Liceos pertenecientes al Consejo de Educación Secundaria (CES) y en los centros educativos correspondientes al Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), instituciones educativas estatales.

La formación del profesorado en Uruguay está comprendida dentro de la formación en educación regida por la Ley General de Educación N°18.437 del 12 de diciembre de 2008 que ha sido modificada por la Ley N° 19.889 de Urgente Consideración (LUC) del 9 de julio del presente año 2020 y señala al Consejo de Formación en Educación (CFE) a cargo de la formación en educación.

El CFE, está compuesto por cinco miembros propuestos por el Consejo Directivo Central (CODICEN), órgano jerárquico de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), ente autónomo con personería jurídica creado por la Ley N° 15.739 del 28 de marzo de 1985, que tiene a su cargo la administración de la educación estatal. Por la LUC se concentra en el CODICEN las acciones tendientes a facilitar la creación de una formación en educación de carácter universitario ya que se modifica el art. 84 de la Ley N° 18.437 que refería a la creación del Instituto Universitario de la Educación (IUDE).

Las nuevas autoridades en Formación en Educación expresaron que uno de los objetivos de este quinquenio es consolidar el carácter universitario de la misma en nuestro país (ANEP, 2020). Esto refuerza la relevancia de generar conocimiento entorno a las prácticas de enseñanza del Derecho ante las perspectivas de enseñanza del mismo en ese nivel, a su vez, mantiene la esperanza el cuerpo docente para su efectivo reconocimiento.

Se puede señalar que en la enseñanza del Derecho existe una modalidad muy difundida, caracterizada por ser un modelo cerrado dentro del aula, donde el conocimiento está concentrado en el/la docente, obedeciendo a una larga tradición dogmática que establece al Derecho como un objeto de estudio cerrado, axiológicamente neutral. Durante años han surgido tendencias y movimientos dentro de la educación que buscan superar las limitaciones de este modelo, para lo cual es necesario promover otra visión epistemológica “más abierta” del Derecho que permita el acercamiento con las ciencias sociales y propicie por tanto la interdisciplinariedad (Witker, 2015, p. 349).

Esto implica que el profesorado y el estudiantado docente transiten hacia otros modelos pedagógicos y otras metodologías. Implica además una visión epistemológica más abierta del Derecho que acerque el mismo a las ciencias sociales, otorgando una visión integral del fenómeno jurídico. La pluralidad metodológica supone reflexionar sobre modelos y paradigmas establecidos, significa que no prevalezca únicamente un enfoque dogmático del Derecho sobre el social, el axiológico y el político.

Es aquí donde el vínculo del estudiantado de Derecho y la Didáctica específica de ese campo disciplinar cumple un papel trascendental para el diseño de las prácticas docentes en Educación Media porque se requiere de una acción deliberada para producir los cambios y la ruptura de los paradigmas que aún imperan.

Es ante la naturalización de “prácticas tradicionales” en la enseñanza del Derecho que se busca mediante la reflexión y valoración de la didáctica específica observar si se han operado cambios en la enseñanza del mismo por parte del estudiantado de los CERP.

Por lo tanto, es fundamental el análisis de las prácticas en esta investigación para observar si el estudiantado de Derecho es capaz de protagonizar una posibilidad de cambio, de transformación con creatividad, o sus enfoques consisten en reproducir,

conservar la realidad en la que intervienen, naturalizando en ellas las “prácticas tradicionales” de enseñanza del Derecho. Al realizar el análisis se pretende observar el camino que se está transitando en los Centros de Formación Docente.

Por este motivo, y en sintonía con lo que considera Pesce (2014, p. 59), la investigación sobre la enseñanza de la asignatura, en este caso Derecho, debería centrarse en el campo de las prácticas profesionales del sistema educativo, en torno a la acción de enseñar como fenómeno complejo de construcción epistemológica en el que el pensamiento del docente y su experiencia práctica son fundamentales.

Antecedentes: estudios a nivel internacional y nacional

Se desarrolló sobre la temática una búsqueda sistemática en distintas bases de datos tales como el repositorio de tesis de FLACSO Andes, Scielo, Redalyc y Biblioteca Virtual Timbó, donde fueron encontrados diferentes textos académicos sobre la enseñanza del Derecho en Uruguay y en diferentes países de América.

Entre los documentos analizados se encuentran textos académicos en los que se presentan resultados de investigación, experiencias de trabajo con nuevos paradigmas para la enseñanza del Derecho, así como reflexiones sobre el futuro de la misma. A partir de estos trabajos, se seleccionaron dos ejes temáticos:

- 1) artículos, proyectos de investigación que se refieren a la enseñanza del Derecho abarcando el contenido del mismo, críticas y concepciones.
- 2) artículos y tesis que se refieren a las posibles metodologías en la enseñanza del Derecho, las opciones de cambio, la descripción de diversos métodos y estrategias de enseñanza.

Respecto al primer eje temático se escogieron tres estudios referidos al Derecho en América Latina. Dentro de los mismos cabe destacar el marco de análisis propuesto por Mauricio García Villegas y César A. Rodríguez (2003) que toman como referente teórico a Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2000) para examinar las características de los campos jurídicos latinoamericanos. Defendiendo una visión constructivista y crítica a la vez sobre el Derecho, partieron de la idea de que el Derecho es un objeto construido socialmente y que afronta posibilidades de emancipación social.

El trabajo involucra una mirada innovadora acerca de la conceptualización del Derecho en América Latina, como lo señala el artículo de Christian Courtis (2003,

pp.75-77) que sitúa algunos de los problemas de la enseñanza jurídica y de la producción dogmática latinoamericana en el marco analítico de los autores nombrados. Se trata de un estudio sobre los mecanismos de reproducción del campo jurídico en las facultades de Derecho latinoamericanas marcando la teoría dominante del positivismo y formalismo en las mismas, destacando que, desde el punto de vista del método de enseñanza, la tendencia hegemónica en la formación jurídica de la región, consistió en la reproducción del formalismo jurídico europeo. Se identifica al Derecho como un sistema jurídico completo, coherente y cerrado, capaz de dar respuestas únicas a todos los problemas que surgen en una comunidad jurídica y en versiones radicales empareja validez formal con justicia.

En este sentido, autores como García Villegas, Rodríguez y Courtis ofrecen elementos de reflexión importantes para observar la relación entre la epistemología positivista, el formalismo jurídico y un Derecho cerrado a toda discusión interdisciplinaria con la historia, la sociología, la filosofía, la economía, la política, entre otras áreas.

Por otro lado, el trabajo de Luis Freddyur Tovar (2007, pp.33-58), también enriquece la reflexión del tema de tesis, en tanto propone la reformulación del contenido, ejercicio y la enseñabilidad del Derecho porque considera que es la forma de enfrentar los desafíos del mundo actual, abierto y ajeno a dogmatismos de cualquier naturaleza. Su trabajo centrado en las Facultades de Derecho de Colombia se fundamenta en que la enseñanza del Derecho, bajo el modelo pedagógico de la Ilustración ha sido deficiente, atemporal, descontextualizada y no evolutiva.

Considera que el Derecho en su visión positivista y normativa, se debate hoy entre los dos extremos, uno positivista formalista que privilegia el rigor de las formas originarias de la legalidad, en su generación y aplicación y otro extremo antiformalista que busca recuperar, revitalizar y materializar el contenido sustancial del Derecho: la justicia. Es una reacción al exceso de formalismo y dogmatismo imperante en la ciencia jurídica, que implica la negación a que las normas posibiliten una previsión infinita de las consecuencias jurídicas o que abarquen en sí mismas, todo el universo jurídico.

Sin embargo, considera que la enseñanza del Derecho en América Latina consiste y aún persiste en la reproducción de un saber jurídico acrítico, memorístico, formal, refractario al cambio, que mira al Derecho además de un instrumento de poder,

como el mejor medio para preservar el *statu quo*. Señala que la enseñanza del Derecho adolece de tres grandes falacias: contenido, método y modelo pedagógico.

Respecto al contenido de la enseñanza del Derecho se centra en el positivismo formalista, donde la discusión interdisciplinaria, el estudio y crítica de la labor judicial no entran en el modelo. Opina que el método utilizado se fundamenta en la memorización del contenido de las reglas, que implica la aceptación acrítica de la racionalidad y coherencia del legislador y por tanto de la legitimidad de su contenido, eludiendo cualquier reflexión sobre los fundamentos de la producción normativa y su aplicación contextual. Generándose un divorcio entre la teoría y la realidad social, con un modelo pedagógico centrado en las instituciones propias del derecho privado.

A su vez, Freddyur Tovar (2007) sostiene que emerge con fuerza la propuesta constructivista del Derecho en Latinoamérica que lo concibe como un marco jurídico para la práctica discursiva-normativa, cuyo origen y núcleo se encuentra en la Constitución Política, entendida ésta como el marco macro axiológico-normativo de convivencia social. Propone en su trabajo cambiar el paradigma jurídico tradicional del Derecho por un nuevo concepto que lo entienda como fenómeno social normativo, complejo, dinámico, histórico y abierto. Para superar el defecto sobre el método de enseñanza, considera necesario consolidar la práctica investigativa: por un lado, contrastando permanentemente el contenido jurídico y la realidad social, y por otro, focalizándose en la búsqueda de soluciones originales que posibiliten el efectivo cumplimiento de su función política, social y cultural.

En el segundo eje temático se han ubicado tres trabajos, dos de ellos realizados en Uruguay. El primer trabajo, titulado “Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho” de María Julia Amílcar, María Marta Laguyás y Leonardo P. Palacios es consecuencia de prácticas recogidas en cursos de posgrados del año 2009 y 2010 en la Facultad de Derecho en el marco institucional del Programa de Formación y Capacitación Docente en acuerdo paritario entre la Universidad Nacional de Mar de Plata (UNMDP) y la Agremiación de Docentes Universitarios (ADUM) de Argentina.

Lo interesante del enfoque propuesto es la búsqueda por generar cambios en la enseñanza del Derecho, mediante la valoración de la didáctica como guía del accionar docente, como forma de superar el enciclopedismo, la fragmentación y el aprendizaje memorístico existente en la enseñanza universitaria. Destacan el lugar del aula como el

espacio para abordar la práctica disciplinar, considerándola como un laboratorio de ideas y un terreno inmejorable para el debate riguroso.

Con referencia a los trabajos realizados en Uruguay se destaca lo siguiente: la tesis de Carlos Gobba (2017), titulada “Las prácticas de enseñanza de los profesores de Derecho a nivel terciario”, un análisis comparativo entre las prácticas de enseñanza del Derecho en el I.P.A. y las de la Facultad de Derecho (FDer), semejanzas y diferencias entre ambas. La preocupación de Gobba por la enseñanza del Derecho a nivel de la educación superior determinó su inquietud en revisar algunas prácticas en el I.P.A. como en la Facultad de Derecho. Una diferencia de base es que el Instituto de Profesores Artigas y los Centros Regionales de Formación Docente forman futuros/as docentes para el desempeño de sus tareas en la Enseñanza Media, en tanto que la Facultad de Derecho prepara abogadas/os, y escribanas/os que realizarán el ejercicio liberal de su profesión, siendo ambas instituciones totalmente diferentes en lo que respecta al perfil del egresado que buscan formar. Un aspecto relevante para Gobba es el rol asignado a la Didáctica en ambos casos.

Se puede señalar, que existe una similitud entre la investigación de Gobba y la presente investigación, en cuanto al interés por indagar sobre las prácticas de enseñanza del Derecho, pero, sin embargo, ambos trabajos mantuvieron lineamientos diferentes. Por un lado, la población objetivo presentó claras diferencias, mientras Gobba analizó las prácticas del profesorado de Derecho en el I.P.A y en la Facultad de Derecho, esta investigación abarcó al estudiantado de Didáctica III del Profesorado de Derecho de tres CERP.

Por otro lado, este trabajo abarcó las prácticas del estudiantado en la Enseñanza Media, mientras el análisis de Gobba se centró en las prácticas de enseñanza del Derecho en enseñanza terciaria. De todas formas, este estudio es fundamental para esta investigación, porque inicia la reflexión sobre las prácticas de enseñanza del Derecho en las distintas casas de estudio, constituyéndose en uno de los escasos antecedentes recientes sobre el tema en nuestro país.

El segundo trabajo que reflexiona sobre las características de la enseñanza del Derecho, cuyo título es “La enseñabilidad del Estado. De cómo la Formación Docente construye un concepto de Estado” de Sabatovich y Mañan (2015), se centra en los obstáculos que presenta la enseñanza del tema Estado al ser tratado por el profesorado

de Derecho. Algunos de esos obstáculos son señalados como propios de la enseñanza tradicional del Derecho en el profesorado, al generar una enseñanza desprovista de interdisciplinariedad como consecuencia de la epistemología positivista y el énfasis pedagógico del formalismo imperante en la misma.

Los autores consideran la enseñanza del Derecho excesivamente formalista, normativista y positivista y ese modelo ha transmitido el conocimiento jurídico desde un fuerte monismo y pureza metodológica. Se preguntan sobre cuál es la visión que se trasmite del tema Estado específicamente y cómo se construye el concepto desde la educación media. Cuestionan a su vez, la “naturalización de las prácticas tradicionales” que presenta el Profesorado de Derecho, quienes tienen a cargo la enseñabilidad del tema.

Esa investigación buscó mejorar la enseñabilidad del tema ligado a la enseñanza del Derecho en Formación Docente y en enseñanza media, analizando las tradiciones de enseñanza propias del profesorado de Derecho en nuestras instituciones. El aporte relevante del estudio para esta investigación es la reflexión de cómo es concebida la enseñanza del Derecho en el profesorado de Derecho y a su vez, motiva interrogantes sobre si las características señaladas por Sabatovich y Mañan, se mantienen o existen cambios importantes en la enseñabilidad del Derecho actualmente.

Problema de investigación e hipótesis de trabajo

La investigación respecto a las prácticas de enseñanza del estudiantado de Derecho de Didáctica III se inició con interrogantes que mantienen entre sí una estrecha relación y a las cuales se espera responder con esta indagación: ¿qué características presenta la enseñanza del Derecho en las prácticas del estudiantado de los CERP?, ¿cómo vivencia el estudiantado las mismas?, ¿qué importancia tiene la Didáctica específica del Derecho para la preparación y elaboración de sus prácticas?, ¿cómo se relaciona la teoría didáctica y la práctica del aula de las y los estudiantes de la Didáctica III?, ¿cuáles son las estrategias de enseñanza del Derecho que facilitan una participación activa del estudiantado de secundaria en sus clases?, ¿existe una renovación de las metodologías en la enseñanza del Derecho o continúan naturalizando las metodologías tradicionales en las mismas? Además, ante la modificación del contexto provocada por la pandemia del Coronavirus surgieron nuevas interrogantes que se sumaron al estudio: ¿cuáles son los desafíos presentados al estudiantado

practicante y a los/las docentes de Didáctica en el nuevo contexto de emergencia sanitaria? ¿cómo son las prácticas docentes en la virtualidad? ¿cuáles son las estrategias de enseñanza del Derecho utilizadas en la virtualidad?

Todas estas preguntas sientan las bases para una cuestión central que orientó esta investigación: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza del Derecho que utiliza el estudiantado de Didáctica III en sus prácticas en Educación Secundaria? Teniéndose en cuenta los escenarios de presencialidad y virtualidad en la educación que acompañaron la investigación, la propuesta inicial se vio modificada puesto que se entendió necesario integrar aspectos de la “nueva” modalidad generada por la crisis sanitaria.

Se partió de la hipótesis que cuando se operan transformaciones en la enseñanza tradicional del Derecho, se debe a la renovación de estrategias de enseñanza utilizadas por el estudiantado docente. A partir de la observación y análisis de las estrategias aplicadas por el estudiantado docente en sus grupos de Enseñanza Media, se constató que están en estrecha relación con el papel innovador que se le asigne a la Didáctica del Derecho como enfoque para estimular, sugerir y crear condiciones para los cambios.

En definitiva, de existir, se presupone una relación entre las estrategias de enseñanza que utiliza el estudiantado de Derecho y la participación del alumnado de Secundaria como constructor (y deconstructor) de su propio conocimiento.

Se sostiene también que la existencia de un cambio en los métodos de enseñanza tradicionales del Derecho por parte del estudiantado docente supone una transformación de la figura del docente, de transmisor a planificador, estimulador, de juez a facilitador, mediador del proceso educativo, a fin de afianzar su formación al transformar su manera de concebirse y de actuar en una sociedad democrática.

Objetivo General

Analizar las estrategias de enseñanza del Derecho utilizados por el estudiantado de Didáctica III de Derecho en sus prácticas en Educación Secundaria del Uruguay.

Objetivos Específicos

- Describir las prácticas que realiza el estudiantado de Derecho de Didáctica III en los centros de estudios analizados.

- Analizar las estrategias de enseñanza que utiliza el estudiantado de Derecho en sus prácticas presenciales y no presenciales.
- Indagar el rol de la Didáctica del Derecho sobre lo que acontece en el aula relacionando la teoría didáctica específica y la práctica de aula existente entre el estudiantado y la Didáctica del Derecho.

Justificación, relevancia, factibilidad y aportes de la investigación

La investigación buscó comprobar si la metodología utilizada en la práctica docente del futuro profesorado de Derecho¹ sigue basada en modelos didácticos tradicionales. El conocimiento acerca de cómo se realiza la enseñanza del Derecho por el estudiantado de los CERP pone en evidencia la postura que sostienen los mismos frente al Derecho, el qué, el cómo y el para qué del Derecho.

También se procuró indagar sobre cómo preparan sus clases y cómo visualizan las mismas respecto al papel que le confieran al Derecho como promotor de transformaciones dentro de la sociedad. Interesó conocer la posición del estudiantado acerca del rol que cumple la didáctica específica para la preparación de sus aulas, lo que se entiende se vio reflejado en sus prácticas de enseñanza del Derecho. Se buscó también, comprender si se sienten responsables y protagonistas en el cambio del paradigma tradicional enfrentando en sus clases el desafío de la renovación de las estrategias de enseñanza en su grupo a cargo.

Debe señalarse que la investigación partió de la motivación de la autora como Profesora de Derecho de asignaturas específicas de los CERP así como en Educación Secundaria durante veinte cinco años, compartiendo en este sentido, lo señalado por Poggi (2010, p. 3) en cuanto todo deseo de investigación interroga el lugar desde donde se ubica el individuo para responder, porque la primera reformulación y renovación es consigo mismo, por eso se hace indispensable la revisión personal, la toma de conciencia, y disponibilidad para escucharse y reflexionar.

¹ Dado que es el último año de práctica docente, en el que los/las estudiantes de los CERP tienen un grupo a cargo y es de esperar que al año siguiente estén ejerciendo como docentes de enseñanza media del Uruguay.

Para eso se consideró necesario conocer lo que acontece dentro del aula y desde ese lugar poder determinar si existe la imprescindible necesidad de revisar la enseñabilidad del Derecho. Asimismo, continuando con lo que considera Poggi (2010):

Trabajar en la posibilidad de que cada aula se transforme en un laboratorio, entendido como el lugar donde se generan y promueven experiencias de aprendizaje, reconocimiento del otro, búsqueda de modelos de convivencia y negociación, se practica la tolerancia y la espera. Al modo de una gran cocina donde uno se remanga, hace y espera un buen resultado para gratificarse y gratificar, donde se tiene la paciencia y el amor de crear, innovando con gusto. (Poggi, 2010, p.3)

En esta línea argumental, la autora realiza una serie de interrogantes que llevan a la reflexión a los/las docentes:

“[...] ¿Conversamos poco de lo que pasa en el aula con nuestros pares? ¿Qué nos falta para animarnos a innovar? ¿Tendremos muy internalizados modelos pasados en los que el docente sabía todo, y nos cuesta dudar positivamente, abrir la reflexión, cuestionarnos?” (Poggi, 2010, p.3).

Incógnitas que ajustadas a la enseñanza del Derecho se traducen en: ¿continúa la enseñanza del Derecho desconectada de los demás campos sociales como si fuera una isla?, o ¿existen transformaciones en la enseñanza del Derecho?

Interrogantes que pueden reunirse en la gran pregunta que como docentes nos realizamos: “Y en el aula, ¿qué hacemos?”. (Anijovich y Mora, 2010, p.15) Preguntas que unidas a las anteriores guían la investigación y justifican este trabajo.

Otra cuestión que justifica este estudio es que, desde la separación de los Profesorados de Sociología y Derecho, en el año 2008, existen escasos estudios que aborden la propia identidad del profesorado de Derecho, sobre su evolución, consolidación, así como de su Didáctica específica. Este vacío se verificó al buscar antecedentes sobre el tema de investigación, donde se identificaron sólo dos investigaciones que refieren al estudio del Derecho en la órbita de Formación Docente y Enseñanza Media (Gobba 2017, Sabatovich y Mañan 2015).

Por otra parte, en Uruguay la Educación Secundaria presenta dificultades para la captación de jóvenes, para su retención y la culminación de los diferentes niveles educativos. Se debe considerar al estudiante adolescente como alguien que presenta capacidades y características psicológicas particulares y donde la necesidad de estimular su motivación ocupa un papel central, siendo este uno de los fundamentos para la reforma de planes y programas.

Por eso reflexionar sobre las estrategias de enseñanza del Derecho que se utilizan en las prácticas ayudará a determinar en qué medida las mismas motivan o no al estudiantado de Secundaria, siempre partiendo de que la Educación es un derecho humano fundamental y que la enseñanza del Derecho tiene que contribuir a la formación de una ciudadanía participativa, responsable y crítica para el fortalecimiento de la sociedad democrática.

Estudios realizados en España en el año 2014 con estudiantes de Magisterio y Psicología han demostrado que el uso de diferentes metodologías ha ayudado a potenciar habilidades comunicativas, competencias intelectuales, profesionales y madurez personal en el estudiantado. También se constató que las metodologías más participativas se consideraban más motivadoras en ambas carreras. Por lo que puede determinarse que existe una estrecha relación entre la motivación del estudiantado y la metodología utilizada. Así como las metodologías más motivadoras, según informan el alumnado, son las que más ayudan a aprender (Cañabate, Aymerich, Falgás, Gras, 2014, p.438).

En la actualidad, Formación Docente cuenta con una matrícula de 24.100 estudiantes en todo el país, de los cuales unos 15.000 estudiantes cursan estudios en el interior, porcentaje que se ha elevado en los últimos años. El 60 % del total del estudiantado dependiente del Consejo de Formación en Educación, cursan sus estudios en los centros del interior del país (Presidencia de la República, 2017). Atendiendo a esta realidad se realizó la selección de tres centros de Formación Docente del interior del país, los CERP, Sur Atlántida, Este Maldonado y Centro Florida, denominados Centro 1, 2 y 3 respectivamente. El estudio se centró en la observación de las prácticas de enseñanza del estudiantado de Derecho en su último año de Didáctica específica, Didáctica III, donde tienen un grupo a cargo en Educación Secundaria, integrantes de tres CERP mencionados. Además de la observación de aulas del estudiantado docente de los tres CERP elegidos se realizaron entrevistas y se analizó sus planificaciones y material didáctico (cuando esto fue posible). Se realizaron también entrevistas a sus docentes de Didáctica y el análisis de la documentación emergente.

Un hecho altamente significativo para el transcurso de la investigación es que la misma estuvo atravesada por la declaración de Emergencia Sanitaria Nacional realizada por el Gobierno provocada por el Coronavirus (COVID-19). Ante la

determinación de la suspensión de las clases presenciales en todos los cursos y niveles del sistema educativo, fue necesario repensar los escenarios de investigación y ajustar los objetivos propuestos a la actual realidad, aumentándose los desafíos que toda investigación implica y adentrarse a una educación virtualizada forzosamente por las circunstancias.

Se espera que el aporte principal de esta investigación oriente a mejorar la práctica de la enseñanza del Derecho señalando criterios útiles para la formación del profesorado de Derecho en los distintos escenarios en los que fue observado el objeto de estudio, la presencialidad y la virtualidad. Se pretendió así, responder a las preguntas que se formularon, así como dejar asentadas nuevas interrogantes para futuras líneas de investigación. En la Figura 1 se presenta una matriz con objetivos, construcción de categorías y subcategorías apriorísticas para este estudio, en base a Francisco Cisterna Cabrera.

Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Subcategorías
Analizar las estrategias de enseñanza del Derecho utilizadas por el estudiantado de Didáctica III en sus prácticas en Educación Secundaria del Uruguay	Describir las prácticas que realiza el estudiantado de Derecho de Didáctica III	La práctica docente La posición docente	Conceptualización La práctica docente en la virtualidad Conceptualización
	Analizar las estrategias de enseñanza que utiliza el estudiantado de Derecho en sus prácticas.	Las estrategias de enseñanza	Conceptualización Las estrategias en la virtualidad Clasificación: Tradicionales Innovadoras
	Indagar el rol de la Didáctica del Derecho sobre lo que acontece en el aula relacionando la teoría didáctica y la práctica de aula existente entre el estudiantado/practicante y la Didáctica del Derecho	La Didáctica del Derecho	Conceptualización Didáctica III Perfil de Egreso

Figura 1. Matriz con objetivos y construcción de categorías y subcategorías apriorísticas en base a Francisco Cisterna Cabrera. Elaboración propia (2020)

La tesis se estructuró de la siguiente manera:

A la presente introducción, le sigue el primer capítulo en el que se desarrolla el marco teórico utilizado en la investigación, donde se analizan los cambios operados en el mundo contemporáneo sobre comunicación e información que impactan en la enseñanza tradicional del Derecho y marcan nuevos desafíos para su enseñanza. Se seleccionan y presentan las categorías conceptuales para luego proceder al análisis del papel de la Didáctica del Derecho como un enfoque estratégico y mediador, cuyo propósito es motivar y sugerir los cambios necesarios en las prácticas docentes. Se expone la relevancia de las prácticas docentes como instancia privilegiada del estudiantado en su proceso de formación y se focaliza en las estrategias de enseñanza. Se analiza el nuevo escenario provocado por el Coronavirus que determinó el cese de la presencialidad y la ampliación de la realidad dada por la virtualidad instalada en la educación para poder asegurar el acceso y la continuidad educativa del estudiantado.

En el segundo capítulo se explicitan las estrategias metodológicas que se utilizaron: la observación no participante, las entrevistas a docentes y estudiantado, así como las fuentes documentales que se indagaron, el tipo de muestra seleccionada y los tiempos en los cuales se realizó el trabajo de campo de la investigación marcado por el nuevo contexto de Emergencia Sanitaria.

En el Capítulo 3 se realizó el análisis de los datos recabados, los recursos didácticos utilizados, así como el análisis de las estrategias seleccionadas en la preparación de las clases en la presencialidad y virtualidad debido a las circunstancias experimentadas que modificaron el contexto que la investigación debió visibilizar.

En el último capítulo se efectúan conclusiones que pretenden dar respuestas a las interrogantes formuladas así como proponer nuevas indagaciones para futuras líneas de investigación en el marco de las reflexiones sobre estrategias, paradigmas y vínculos existentes con la Didáctica del Derecho. Finalmente, en las conclusiones se aprecia un desplazamiento de las técnicas tradicionales de enseñanza del Derecho por parte del estudiantado practicante hacia estrategias que otorgan una mayor participación al estudiantado de Secundaria y una visión abierta, reflexiva y crítica del mismo, así como se aprecian tensiones permanentes entre los diversos paradigmas de los currículos imperantes, dilemas cotidianos a los que se enfrentan docentes y practicantes de Derecho.

Capítulo I: Teórico-conceptual

Los enfoques epistémicos clásicos del Derecho se han visto erosionados por los diversos fenómenos del mundo contemporáneo. Nuevas instituciones y figuras jurídicas, relaciones jurídicas entre agentes y actores sociales plurales enlazados en lugares distantes, la ruptura entre tiempo y espacio que explica el desanclaje de las instituciones jurídicas, la desterritorialidad de las fuentes jurídicas, el fenómeno de la simultaneidad como consecuencia de la globalidad informática y electrónica y el pensamiento complejo son factores que impactan hoy al Derecho (Witker, 2015, p.340).

Así es que Pérez Cazares (2012, p.31) señala:

Es el Derecho la disciplina intelectual que más atrasada se encuentra frente a las modernas técnicas del aprendizaje. La naturaleza misma de lo normativo ha impedido que los actuales desarrollos de las ciencias exactas le sean aplicables, los avances en materia lógica y de epistemología jurídica han sido escasos (Pérez Cazares, 2012, p.31).

De manera análoga Ibarra Francisco Javier (2012, pp.84-96) explica que por años la enseñanza del Derecho se ha identificado con la pedagogía tradicionalista caracterizada por:

- a) el verbalismo: abuso de la exposición oral docente condenando al estudiantado al silencio. Incluso cuando el alumnado expone es para otro abuso del verbalismo.
- b) el verticalismo: el cuerpo docente ordena tomando decisiones en un ambiente antidemocrático dónde el estudiantado sólo obedece.
- c) el magistercentrismo: el profesorado decide todo, contenido, didáctica, evaluación, quién aprueba, incluso el tipo de alumnado que se forma y su egreso, mientras el alumnado en actitud pasiva depende de las decisiones de otras personas.
- d) la obediencia: el estudiantado todo lo que hace es obedecer, cómo quiere el profesorado las respuestas, qué actitud asumir en el aula, conformándose así una formación ideológica de sometimiento y heteronomía en la que espera que otras personas decidan su formación.

- e) la represión: se controla toda iniciativa del alumnado, quién aprende sin crítica ni reflexión, recurriendo incluso a la amenaza de la calificación para constreñir al estudiantado. Se reprime la curiosidad, la creatividad, el pensamiento o el conocimiento que no sea el ordenado.
- f) la marginalización: del desarrollo afectivo, limitándose sólo al aspecto cognitivo, cuando no a la estricta memorización por parte del estudiantado. Se desarticula el desarrollo armónico del ser humano, dejando de lado el crecimiento de competencias, habilidades, actitudes.
- g) el autoritarismo: el cuerpo docente abusa de su posición y se considera como único depositario de la verdad en el conocimiento, en una actitud de distanciamiento con el estudiantado.
- h) el tedio: el profesorado simula enseñar y el estudiantado tiene como único propósito aprobar la asignatura. Por consiguiente, ambos esperan, que transcurra la clase en un ámbito de tedio e indiferencia mutua.
- i) la evaluación de la memorización: con abuso del examen escrito como único instrumento de calificación o de acreditación, para mayor control por parte docente y menos aprendizaje del estudiantado.
- j) la formación ideológica: el estudiantado se forma en una ideología conservadora, de conformidad y hasta de apología del sistema establecido. El Derecho opera como una garantía de permanencia del orden vigente, al servicio de un grupo privilegiado.

De igual manera, Carlos Lista (2013, pp.44-49), señala que cuando la enseñanza jurídica es de corte tradicional se observan tres tendencias representadas por tres escisiones. La primera es entre lo instrumental y lo crítico, la segunda entre lo cognitivo y expresivo y la tercera entre enseñanza teórica y práctica.

- 1) Entre lo instrumental y lo crítico: debido a la importancia acordada al conocimiento de los textos jurídicos, las habilidades privilegiadas a desarrollar en el estudiantado son las cognitivas instrumentales, entendiendo por tales, el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis y la síntesis de textos legales, doctrinales y jurisprudenciales. Siendo prácticamente inexistente el desarrollo de competencias orientadas a la reflexión crítica del Derecho, esto

resulta congruente con una enseñanza dogmática de tipo exegético, basada más en la memorización que en la reflexión y con la preocupación por el orden y el control sociales.

- 2) Entre lo cognitivo y expresivo: se favorece conocer, comprender y analizar el Derecho dejando de lado las habilidades expresivas orientadas a desarrollar actitudes, comportamientos y valores. Esto es consistente con el modelo jurídico formal-positivista, que postula la autosuficiencia del sistema jurídico y en su forma más pura la objetividad o neutralidad valorativa del derecho y la justicia, basada en la separación entre el derecho y valores.
- 3) Entre la enseñanza teórica y la práctica: enfocado en las carreras de abogacía, Carlos Lista considera que el reclamo de más enseñanza práctica se convierte en un instrumento ideológico donde prácticos y teóricos se enfrentan y ambos lo utilizan como argumento para mantener el monopolio del Derecho y para mantener como jurídicamente irrelevante, todo otro conocimiento y habilidad que no encuadre dentro del modelo vigente.

En definitiva, se observa un desfasaje entre los diversos aspectos señalados de la pedagogía tradicionalista y las características actuales que la educación comparte con el paradigma de la tecnología de la información de la sociedad contemporánea. Porque esta época está caracterizada por el cambio, continuamente se están transformando las concepciones de saber, educación, formación, así como conceptos y teorías que son transitorios en las ciencias y disciplinas sociales.

Por otra parte, la Enseñanza Secundaria está formada por un estudiantado adolescente integrado a un mundo digital y de redes sociales, donde es el principal protagonista. En la sociedad red todo ocurre a través de Internet y de las redes sociales (Castells, 2000, I: p.28), de modo que debe tenerse presente sus características particulares, es decir, las necesidades de esta ciudadanía digital en la enseñanza del Derecho.

1.1. Categorías conceptuales para el análisis del problema

A partir de lo expresado anteriormente se definieron categorías conceptuales que se consideraron relevantes para los objetivos de la investigación realizada. De acuerdo a lo que señala Gomes Romeu (2003, p. 55), la palabra categoría se refiere a un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes que se relacionan entre sí, la palabra se relaciona a la idea de *clase* o *serie*.

Trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas o expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo eso. Pueden ser establecidas antes del trabajo de campo, en la fase exploratoria de la investigación, o a partir de la recolección de datos. Aquellas establecidas antes son conceptos más generales y más abstractos, que requiere una fundamentación teórica sólida por parte de la persona que investiga.

En este trabajo las categorías conceptuales seleccionadas refieren a: la Didáctica del Derecho, la Práctica Docente, las Estrategias de Enseñanza, la Posición Docente.

Estos conceptos articulados entre sí fueron utilizados para poder entender el objeto de estudio y son a su vez, adecuados al contenido que se analizó. A continuación, se definen las categorías conceptuales según autores o autoras analizadas.

1.2. Didáctica del Derecho

El proyecto fundacional del IPA creado por Ley N° 11.285 del 2 de julio de 1949, organizó el primer plan de estudios formativo del profesional docente entorno a los siguientes postulados:

1. la formación específica en la asignatura que se va enseñar.
2. la formación en Ciencias de la Educación.
3. la formación en Didáctica y Práctica Docente, que tenía como objetivo la orientación práctica de la enseñanza de la respectiva asignatura (IPA, 2009).

Estos tres postulados sentaron las bases que dieron identidad a la formación docente en el país. Conforme a los mismos, puede sostenerse, que la Didáctica, en la formación profesional docente para el ejercicio de la enseñanza en el nivel medio, siempre fue concebida como didáctica específica, una didáctica con un anclaje

disciplinar específico, así como también, desde su creación y hasta ahora, como un espacio articulado con las prácticas docentes.

Como señalaba Grompone en 1952, “[...] al seguir los cursos normales, los estudiantes revisan su preparación en la asignatura y la adaptan al desarrollo didáctico, con lo cual la práctica contribuye a la especialización” (apud, Pesce, 2014, p. 55).

Sin embargo, si bien en Uruguay, la Didáctica en formación docente tuvo siempre un anclaje disciplinar específico, ya que todo el profesorado de Didáctica son docentes de la materia que imparten, coexisten, en la especificidad de la Didáctica distintas interpretaciones de lo que la Didáctica debe ser. Para algunas o algunos docentes, la didáctica resume un conjunto de técnicas que convierten en eficiente la tarea cada vez más difícil de lo que entienden por enseñar (Pesce, 2014, p.55), concibiéndola como materia curricular que prescribe procedimientos para la enseñanza, entre los que se incluyen métodos eficaces de instrucción y el uso adecuado de recursos didácticos. Para otros u otras, la conciben como una disciplina que tiene como objeto de investigación el proceso de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla en las instituciones educativas. Desde esta mirada las teorías cognitivas principalmente, le aportan conocimientos sobre cómo aprenden las personas a los efectos que desde la Didáctica se investigue las diferentes maneras de enseñar para facilitar los aprendizajes de las y los estudiantes.

Estas dos posturas señalan que el campo de accionar de la Didáctica está restringido a la búsqueda de los métodos más eficientes para enseñar y provocar mejores aprendizajes. La dimensión técnica de la enseñanza prima sobre el conocimiento (Pesce, 2014, p.57). Sin embargo, otras miradas interpretativas colocan el saber disciplinar como el lugar de análisis de la Didáctica como la teoría de la transposición didáctica, teoría que inicialmente fue pensada para el campo de la matemática (Chevallard, 1997). En el marco de esta concepción la Didáctica debe resolver cómo convertir un saber sabio, producto de la investigación disciplinar, en un saber a enseñar por la vía curricular y cómo este se transforma en saber enseñado por las/los docentes en los contextos específicos. La didáctica deberá en esta concepción dar respuestas a cómo se realiza la trasposición por parte del docente en la especificidad de la disciplina que imparte, en este caso, en la Didáctica del Derecho.

El trabajo de esta investigación se posiciona desde la didáctica específica que tiene como campo de investigación-acción la práctica de enseñanza, por lo que se entiende a la didáctica como la materia curricular que tiene la finalidad de proporcionar al futuro profesional de la enseñanza, herramientas teóricas y metodológicas que le permita reflexionar, interpretar y teorizar la práctica docente para darle sentido o para proyectar nuevas acciones prácticas (Pesce, 2014, p.56).

En esta línea de pensamiento, el Programa de la asignatura Didáctica III del Plan 2008 del profesorado de Derecho en su fundamentación analiza ¿por qué y para qué una Didáctica de Derecho?

Dicho Programa señala que el objeto de estudio de la didáctica lo constituye la práctica docente y que la misma supone formas de relacionamiento entre sujetos, recursos y conocimiento. Parte de que, en el mundo actual, la epistemología de lo complejo ha proporcionado a la ciencia y a las ciencias sociales en particular, formas de explicación que rompen con la linealidad del pensamiento positivista y que ayuda a comprender lo social desde lo complejo.

Por lo tanto, desde esa perspectiva, desde la concepción de lo complejo, se analiza lo que una Didáctica del Derecho exige:

- la necesidad de asociar el objeto de enseñanza a su entorno, haciendo hincapié en el papel de la descontextualización y contextualización en la transposición didáctica.
- la necesidad de unir el objeto a su observador por lo que impone el trabajo trans e interdisciplinario.
- supone también que el objeto de enseñanza no es un objeto simplificado, o sea, una parte desprendida de un todo, sino que impone el tratamiento recursivo, dialógico y hologramático de los temas.
- la necesidad de reflexionar sobre la epistemología del saber que se enseña y asumir la propuesta programática como una propuesta abierta.
- trabajar los temas desde diferentes posturas teóricas, exigiéndose el análisis de las clases del practicante desde tres interrogantes: para qué enseñar, qué enseñar y cómo enseñar (Programa Didáctica III, p.1).

De acuerdo al programa el para qué enseñar conduce a las razones sociales, por lo que interroga que sociedad y seres humanos se quiere formar.

Respecto al qué enseñar, el programa señala como imprescindible, en la didáctica del Derecho, la continua actualización en el saber académico. Así como, desde el paradigma complejo, las normas se deben pensar y aplicar en el contexto nacional y planetario. Tiempo y espacio deben ser dos dimensiones a considerar cuando se analiza el fenómeno jurídico, teniendo en cuenta al Derecho como fenómeno social que debe contribuir al aprendizaje del ciudadano. Igualmente debe exigirse el tratamiento de los temas desde diferentes posturas teóricas como una forma de evitar el dogmatismo. La norma jurídica en su elaboración, así como en su interpretación y aplicación, abordada desde la complejidad debe ser indagada respecto a las concepciones societales, antropológica y del Derecho que impera en la misma.

Asimismo, busca considerar esa complejidad cuando se educa en Derechos Humanos, abandonando el enfoque tradicional de transmitir solo el saber jurídico para desarrollar la vivencia de los valores humanos a través de una metodología participativa con conocimiento de la realidad, teniendo en cuenta que dichos derechos no son meros contenidos programáticos.

En cuanto al cómo enseñar se resalta la importancia de trabajar con el estudiantado, cómo planificar en una realidad compleja, cómo evitar caer en diseños por objetivos y en un método universal, cómo evitar simplificar lo complejo y el pensamiento lineal, cómo aprender a pensar en forma dialógica y hologramática.

En función de lo expuesto, puede señalarse una Didáctica del Derecho que, toma en consideración los principios del pensamiento complejo, aborda problemáticas como la interculturalidad, la sociedad de la información, la ética y la socialización del conocimiento y, por lo tanto, desempeña un rol estratégico en la transformación de las prácticas tradicionales de enseñanza del Derecho como el lugar de análisis, de reflexión crítica de las mismas.

Por lo tanto, surgen las interrogantes si estas orientaciones de la asignatura se observarán en la selección de las estrategias de enseñanza realizada por el estudiantado practicante en sus prácticas áulicas tradicionales o virtuales o en las concepciones vertidas en las entrevistas de las docentes de Didáctica del Derecho.

1.3. Fundamentación y Perfil de Egreso del Profesional Docente según el plan vigente.

Perfil de Egreso del estudiantado de Didáctica del Derecho

En un sentido general, y válido para todas las áreas disciplinares, en el documento del SUNFD 2008 se establece la Fundamentación y Perfil de Egreso del Profesional Docente, expresando que se busca “producir las rupturas de los esquemas que mantienen anclada la formación en una matriz normalista y avanzar hacia una matriz crítica, que refunde la profesión con el aporte de todos los actores involucrados” (SUNFD, 2008, p.16).

Plantea que la profesionalidad docente deriva de dimensiones: socioprofesional, académica y ética. La primera comprende al docente como un atento observador de su tiempo y espacio, conocedor de la realidad que vive y de las condiciones socio-culturales de su país. Esto lo/la convierte en un/a actor/a privilegiado/a, protagonista en la acción social de concientizar al educando para que éste se reconozca como sujeto histórico e identifique las condiciones de su entorno para trabajar en su transformación. La segunda dimensión concibe al docente como un/una profesional con una sólida formación en las ciencias de la educación, que deberá articular con la formación disciplinar y la formación en Didáctica Práctica Docente de acuerdo a la especificidad de la enseñanza media, técnico-tecnológica y primaria. “El manejo solvente de los conceptos y el vocabulario de las ciencias de la educación deberá acompañarse de la comprensión del proceso de construcción del conocimiento y de las características, los problemas y el estatus epistemológico de las disciplinas” (SUNFD, 2008, p.17), para generar en el futuro profesorado la conciencia de que la profesión es una construcción continúa.

La dimensión ética implica formar personas autónomas capaces de deliberar, decidir y actuar, reafirmando como seres libres y por lo tanto responsables. La praxis docente implica también: “Un compromiso político-social, donde la reflexión intelectual genere las posibilidades de elegir y proyectar formas de vidas dignas y solidarias que permitan el desarrollo de las capacidades humanas en forma individual y en forma colectiva.” (SUNFD, 2008, p.18).

Pero ¿cuál es el Perfil de Egreso de Didáctica III de la especialidad Derecho? se debe señalar que no existe un único documento que lo establezca, cada Sala de Didáctica de los distintos centros de formación docente pueden compartir y elaborar en

forma conjunta con las/los estudiantes un perfil de egreso de Didáctica III-Práctica Docente.

Sin embargo, la Didáctica III es considerada la didáctica de la autonomía, así se la señala en el propio Programa del Profesorado de Derecho, entendiendo además al docente como una persona con presencia ética y responsabilidad social. Esto es reafirmado por Rosa Garrido y Elizabeth Álvarez (2005, p.14) en un artículo sobre el perfil de egreso para los estudiantes de los cursos de didáctica de la especialidad Educación Social y Cívica, Sociología, Derecho (que toma como base las Jornadas de Reflexión Académica de las Salas Docente del I.P.A. realizadas en aquel momento), al considerar que el objetivo del curso Didáctica III es la autonomía. Estas autoras sostienen que la independencia supone también el reconocimiento de los marcos teóricos que sustentan su propuesta didáctica (2005, p.15).

Por lo tanto, cabe preguntarse ¿por qué el Perfil del Egresado en Didáctica del Derecho tiene como objetivo la autonomía del mismo?

El objetivo se justifica porque por primera vez en su carrera, el estudiantado, debe independizarse asumiendo un grupo de práctica en la totalidad del año lectivo, solo, con las responsabilidades que esto supone, planificar para un programa, vincularse a distintas personas dentro de la institución y tener que tomar decisiones para resolver situaciones conflictivas. Pero continúa con un doble rol, como estudiante en una carrera de grado dentro del CFE y como funcionario/a docente de la ANEP donde realiza su práctica remunerada, donde enfrentará una serie de normas que lo rigen.

Para comprender dos figuras fundamentales en este estudio, se denominará al docente de Didáctica III atendiendo a la especificidad de la materia que imparte, como docente de Didáctica del Derecho. Así como el estudiantado del curso a cargo de grupos en Educación Secundaria se lo identificará como estudiantado practicante o estudiante docente o practicante.

1.4. La práctica docente

En el Plan 2008 el programa de Didáctica III en la especialidad Derecho se señala que la práctica docente es el objeto de estudio de la didáctica. La misma puede ser definida como: “el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas

y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación tanto para la sociedad como para el propio maestro” (Achili, 1986, p. 6).

La práctica docente que el estudiantado tiene durante su formación inicial es un espacio privilegiado donde el mismo valora la reunión de los conocimientos específicos académicos y el conocimiento experimental derivado de la práctica. Representa una oportunidad para el aprendizaje de la enseñanza y para el análisis del conocimiento que se produce en la enseñanza (González y Fuentes, 2011, p.53).

La práctica docente está caracterizada entonces por su singularidad e irreversibilidad, como la apropiación por parte del cuerpo docente de la realidad.

Es un proceso de formación en el que se concibe al docente como un dinamizador de posibilidades, autónomo, analizador de su práctica, reflexivo sobre lo que hace o sobre lo que deja de hacer. Es un proceso que se caracteriza por la complejidad, singularidad y simultaneidad de las interacciones que en ella se ocasionan. El mismo está rodeado de concepciones, dilemas y obstáculos que pocas veces se reflexionan (Escobar, 2007, p.184).

Del docente en su práctica se espera, que demuestre actualidad didáctica, comunicación asertiva, creatividad, capacidad para reflexionar sobre la misma. Debe ser investigador/a de su propia acción, de forma tal que debe generar transformaciones en la realidad en la que intervenga (Escobar, 2007, p.183).

El estudiantado de Didáctica del Derecho (como en las demás especialidades) con un grupo a cargo, cuando comienza su práctica, realiza su primera aproximación formal al ámbito laboral. Las interacciones que genera en este momento de su carrera son variadas y en diferentes niveles; con su docente y su alumnado, entre sus compañeros de curso y el profesorado del Centro de práctica; entre las autoridades y funcionarios del Centro de práctica; entre el Centro formador y el Centro de práctica, etc. Participa también en actividades que superan las competencias pedagógicas y que tienen que ver con mecanismos burocráticos, llevar planillas, realizar entrega de boletines, reuniones de padres, etc.

Desde esta perspectiva se puede señalar que el estudiantado docente se encuentra bajo múltiples y simultáneas demandas, productos de las interacciones señaladas, del docente tutor/a, de su grupo de estudiantes, de la dirección del Centro,

de la relación con otros u otras docentes y por supuesto de una evaluación que recibirá al final del proceso por su desempeño en esa tarea a lo largo del año lectivo.

El Plan de estudios 2008, que se encuentra actualmente en reformulación busca superar el modelo que trata la teoría y la práctica como dos sistemas diferentes, para pasar a pensar y ejercer la docencia desde la relación teoría – práctica como un sistema complementario y reflexivo. Recupera la práctica docente como núcleo central de la formación docente, como espacio privilegiado de aprendizaje. Siempre teniendo presente que “la práctica no es formadora por sí misma, no alcanza con observarla y sumergirse en ella “(Vezub, 2007, p.13).

Por eso los cursos de Didáctica del Derecho deben estar adecuadamente articulados con la práctica docente. El estudiantado debe aprender a analizar la singularidad de su práctica, en un proceso de reflexión crítica sobre la misma, donde teoría y práctica entran en una relación dialógica sirviendo la primera de fundamento a la segunda, al tiempo que va sufriendo modificaciones como consecuencia de su aplicación.

Como señala Rebeca Anijovich (2009, p. 44) en la actualidad se puede apreciar un consenso entre los autores y autoras sobre el sentido de la reflexión de la práctica, en el que se considera que la misma guía el crecimiento profesional, estimula la construcción del conocimiento y constituye una estrategia formativa fundamental.

1.5. La práctica docente en la educación virtual

La pandemia provocada por el Coronavirus (COVID-19) en el primer semestre del presente año 2020, obligó a los países de América Latina a responder de forma rápida ante la crisis sanitaria. El gobierno uruguayo, al igual que el resto de América, tomó una serie de medidas preventivas en las que se incluyó la suspensión de las clases presenciales como medida de aislamiento físico para combatir el contagio. Esto determinó que los/las docentes transitaran de forma forzosa de la docencia presencial a formas no presenciales mediadas por tecnología de la información y la comunicación (TIC).

Así fue, que a partir de la pandemia la ANEP desplegó los recursos digitales con los que contaba a partir del trabajo consolidado de trece años con el Plan Ceibal (Conectividad Educativa de Informática Básica para el Aprendizaje en Línea). Para

poder atender los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado a todos los niveles, a la manera de una red social educativa a través de la plataforma de Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA), la que fue mayoritariamente utilizada en esta investigación. Los/las jóvenes liceales cuentan con las XO computadoras portátiles digitales, a las que acceden al ingresar al sistema educativo público, así como los docentes. En el caso del estudiantado de formación docente, los mismos acceden a la computadora de uso personal a partir del curso de tercer y cuarto año. Ante esta situación, las prácticas docentes no presenciales asumieron un valor y una centralidad estratégica en la enseñanza, destacándose el entorno virtual de aprendizaje CREA, la plataforma nacional educativa que pertenece a ANEP dentro del marco del Plan Ceibal. En ella se encuentran todos los/las docentes y estudiantado docente de profesorado de Derecho con cursos a cargo en Educación Secundaria.

Antes de la pandemia el uso de CREA complementaba la enseñanza presencial y facilitaba el desarrollo de propuestas pedagógicas mixtas, pero, a raíz de la pandemia, la virtualidad se convirtió en la única opción para sostener la enseñanza fuera del aula.

Así es, que antes de las nuevas circunstancias, el estudiantado docente y docentes de Didáctica del Derecho utilizaban como apoyo en sus clases presenciales las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) para facilitar el conocimiento. Pero la crisis determinó el cambio de la presencialidad a la virtualidad de la educación, creándose nuevos escenarios, lo que obligó a observar si se buscó nuevas y distintas maneras de enseñar, en respuesta a esa situación.

Pierre Levy, al reflexionar sobre ¿qué es lo virtual? señaló:

[...] lo virtual, en un sentido estricto, tiene poca afinidad con lo falso, lo ilusorio y lo imaginario. Lo virtual no es, de modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser fecunda y potente que favorece los procesos de creación, abre horizontes, cava pozos llenos de sentido bajo, la superficialidad de la presencia física inmediata. (1998, p. 8)

García Aretio (2020) en un artículo referido a las diferentes denominaciones que tienen las propuestas educativas de carácter no presenciales recogidas de publicaciones especializadas, tratando de clarificar conceptos, menciona a la educación virtual como aquella donde los materiales de estudio y la relación entre docentes y estudiantado se

realiza exclusivamente a través de las redes de comunicación, fundamentalmente Internet. En otros casos cuando se refiere a la educación en línea (*online learning*), el énfasis se pone en el uso prioritario de los ordenadores y dispositivos móviles conectados a Internet.

El autor considera que los términos electrónico, digital, virtual, en línea, hacen mención a propuestas que son válidas tanto para la educación presencial como a distancia y que en realidad caben en la noción de Educación a Distancia, la que se basa en un diálogo dialéctico mediado entre docentes de una institución y los estudiantes que, ubicados en un espacio diferente al de aquellos, pueden aprender de forma individual o grupal (García Aretio, 2001, p.41).

El concepto se estructura con tres componentes y dimensiones: la dimensión pedagógica de aprendizaje valioso (dimensión dialéctica), la dimensión social plasmada en el componente diálogo, que refuerza el hecho de la interacción educativa, la dimensión tecnológica que asume el componente mediado, necesario al producirse el acto educativo con una separación entre docentes y estudiantado (García Aretio, 2020).

La realidad del presente año supuso la introducción de prácticas docentes basadas en la TIC y en entornos virtuales de educación que debido a la pandemia se transformaron, en su comienzo, en un imperativo porque se la consideró la única salida para continuar con los procesos de formación en los diversos niveles de educación.

Este hecho determinó una gran diferencia respecto a la Educación a Distancia, que supone programación y planificación, con metodología, plazos y pautas preestablecidas. Sin embargo, en este caso surge como una emergencia, con las ventajas y desventajas que presenta para el país para sostener esta modalidad en la educación pública. En la actualidad cada país ha planificado el retorno a la presencialidad en el marco de sus políticas sanitarias y conforme a las características de sus sistemas educativos, pero lo hace a partir de una realidad diferente, que con seguridad será fuente de nuevas investigaciones.

Por lo tanto, ante el nuevo escenario surgieron nuevas interrogantes que se agregaron a la investigación, en consonancia con los objetivos propuestos: ¿cuáles fueron los principales desafíos que enfrentaron los/las estudiantes docentes y los/las docentes de Didáctica del Derecho en sus prácticas en contexto de Emergencia

Sanitaria? ¿qué papel le asignó el estudiantado practicante a la Didáctica del Derecho en la preparación de sus prácticas en la virtualidad?

1.6. Las estrategias de enseñanza

Durante los años de actividad docente de la autora, como formadora de formadores siempre existió la preocupación sobre las prácticas de enseñanza, que llevaban a la misma pregunta: ¿cómo pensar la clase?

Considerando que esa preocupación es común a todo docente que cada día va a hacerse cargo de su clase, se puede sostener que los y las docentes se encuentran cotidianamente, frente a la necesidad de hallar soluciones prácticas que le permitan responder a la pregunta, a partir de los contenidos que debemos transmitir: “Y en el aula, ¿qué hacemos?” (Anijovich y Mora, 2010, p.15).

Las autoras señalan que las estrategias de enseñanza son modos de pensar la clase, son opciones y posibilidades para que algo sea enseñado; son decisiones creativas para compartir con los alumnos y favorecer su proceso de aprender, son una variedad de herramientas artesanales con las que cuenta el docente para entusiasmar y entusiasmarse, en una tarea que para que resulte debe comprometerse con su hacer.

La enseñanza se torna muy limitada si los recursos creativos son mínimos, si el o la docente considera que hay un único modo de enseñar al que el estudiantado debe adecuarse, o si no tiene en cuenta el contexto específico de su clase, la actualización de los contenidos y la comunidad donde está situado. (Anijovich y Mora, 2010, p.10)

Para esta investigación se define las estrategias de enseñanza como:

El conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (Anijovich y Mora, 2010, p.23).

A partir de esta noción las mismas señalan que las estrategias de enseñanza que el/la docente elige y utiliza inciden en: los contenidos que trasmite, los hábitos de trabajo, los valores, el trabajo intelectual que el estudiantado realiza, así como el modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, culturales, artísticos, entre otros.

Según las autoras, pensar “las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción espiralada de estrategia de enseñanza”, donde el aprendizaje tiene avances y retrocesos, donde el sujeto necesita volver sobre los mismos temas y en cada giro de la espiral se modifica la comprensión, la profundidad y el sentido de lo aprendido, en un proceso que nunca puede considerárselo terminado y se compone por momentos de reflexión y por momentos de acción que interactúan entre sí.

Las estrategias llegan a su nivel de concreción a través de las actividades que el profesorado propone al alumnado y que estos efectúan. Las actividades son las tareas que el estudiantado realiza para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que cuenta el cuerpo docente y que pone a disposición de la clase, instrumentos estos que permiten al estudiante vivir experiencias necesarias para su propia transformación, como señalan las autoras.

Al decidir qué tareas debe realizar el/la estudiante con el fin de aprender es necesario considerar los siguientes factores: los intereses, los ritmos, los tipos de inteligencia, entre otros; el tipo de demanda cognitiva que se pretende del estudiante, el grado de libertad que tendrán los mismos para tomar decisiones y proponer cambios (Anijovich y Mora, 2010, pp.24-26).

En este sentido es interesante asumir un concepto amplio, abierto, flexible e interactivo de estrategia, como el propuesto por de la Torre (2005, p. 4-5), es decir, como un procedimiento adaptativo – o conjunto de procedimientos- por el que se organiza secuencialmente la acción para lograr el propósito o meta prevista.

Al respecto, Díaz Barriga y Hernández (1999, p. 141) consideran a las estrategias de enseñanza como “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativos en los alumnos”.

Al mismo tiempo entienden que es necesario tener presente cinco aspectos esenciales para considerar que tipo de estrategia es la indicada para utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, a saber:

- 1) Consideración de las características generales de los/las aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, factores emocionales, conocimientos previos, etc.).
- 2) Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va abordar.
- 3) La meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumnado para alcanzarla.
- 4) Vigilancia constante del proceso de enseñanza, así como del progreso y aprendizaje del alumnado.
- 5) Determinación del contexto intersubjetivo creado con el alumnado hasta el momento, por ejemplo, el conocimiento compartido, si es el caso.

A su vez, cada uno de estos factores constituye un importante argumento para decidir por qué utilizar alguna estrategia y de qué modo hacer uso de ella.

1.7. ¿Cómo se pueden organizar las estrategias de enseñanza?

Atendiendo a lo que señalan Díaz Barriga y Hernández (1999, pp. 141-147) las estrategias de enseñanza se pueden organizar teniendo en cuenta el *momento de uso y presentación* de las mismas:

- a) *al inicio* (estrategias preinstruccionales) que preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender, tratan de incidir en la activación de conocimientos y experiencias previas pertinentes, también sirven para que el estudiantado se ubique en el contexto conceptual adecuado y genere expectativas apropiadas, algunas de las estrategias preinstruccionales típicas son los objetivos y los organizadores previos.
- b) *durante* (coinstruccionales) son estrategias que apoyan los contenidos curriculares para que el estudiantado detecte la información principal, mejore la atención y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes. Aquí pueden incluirse estrategias como ilustraciones, mapas conceptuales, redes y analogías.
- c) *al término* (postinstruccionales) del episodio de enseñanza y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora y crítica del material.

Algunas de las estrategias más conocidas son resúmenes finales, cuadros sinópticos, redes y mapas conceptuales.

Otra clasificación de Díaz Barriga y Hernández asocia las estrategias al proceso cognitivo predominante en que inciden:

- 1) Estrategias para activar o crear conocimientos previos y para establecer expectativas adecuadas en el estudiantado: la activación del conocimiento previo cumple una doble función, por un lado, permite conocer que saben y, por otro lado, permite utilizar dicho conocimiento como base para promover nuevos aprendizajes. Esclarecer los objetivos educativos desarrolla las expectativas adecuadas sobre el curso y da sentido a los aprendizajes involucrados en el curso.

Preparan y alertan al estudiantado en relación a qué y cómo va aprender (son preinstruccionales). En este grupo se destaca las pre interrogantes, la actividad generadora de información previa (lluvia de ideas), la enunciación de objetivos.

- 2) Estrategias para orientar y guiar la atención del alumnado: se deben emplear de manera continua durante el desarrollo de la clase, instruyendo sobre qué puntos, conceptos o ideas deben centrar su atención, codificación y aprendizaje (son coinstruccionales).

Entre estas se pueden incluir: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales, analogías, preguntas insertadas, claves para explorar la estructura del discurso.

- 3) Para mejorar la codificación elaborativa de la información nueva a aprender: estas clases de estrategias se relacionan con la mejora de la atención selectiva y también con las que promueven el enlace entre los conocimientos previos e información nueva, buscan una elaboración profunda de la información.

Estas estrategias se pueden emplear en los distintos momentos de la enseñanza. Se destacan: las ilustraciones, gráficas, los cuadros sinópticos, los mapas.

- 4) Estrategias para organizar la información nueva por aprender: proporcionan una organización adecuada de los datos del material que se ha de aprender al representarla en forma gráfica o escrita, mejorando su significación lógica.

Pueden emplearse en distintos momentos de la enseñanza: representaciones lingüísticas, mapas conceptuales, resúmenes.

- 5) Para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender: son aquellas destinadas a ayudar a la creación de enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva a aprender, proceso que se le denomina construcción de “conexiones externas”.

Las estrategias típicas son los organizadores previos (información de tipo introductorio y contextual) y las analogías. Se recomienda usarlas antes o durante la instrucción (Díaz Barriga, 1999, pp. 144-225).

La siguiente figura representa las clasificaciones planteadas por Díaz Barriga y Hernández (1999)



Figura 2. Momento de uso y presentación de las estrategias de enseñanza clasificación de Díaz Barriga y Hernández (1999) Fuente: Elaboración propia en base a los autores.

1.8. La innovación en la enseñanza del Derecho

Si se parte de la perspectiva de dar un giro a la metodología de enseñanza tradicional del Derecho cabría preguntarse: ¿cómo utilizar en la enseñanza del Derecho estrategias innovadoras y creativas?

Saturnino de la Torre (2009, p. 11) plantea que a las estrategias creativas se las puede caracterizar por tener una planificación flexible, una adaptación contextual, un clima distendido y gratificante, basada en roles participativos e interactivos entre estudiantado y docente, productividad o realizaciones personales. No sería la reproducción de algo dicho por otros, sino producto de la reflexión, intercambio y creación, generando un alto grado de satisfacción en el estudiantado y despertando la conciencia de autoaprendizaje, algo que el mismo estudiante ha descubierto, ha encontrado.

Conforme a lo que señala el autor en las estrategias creativas el estudiantado adquiere un protagonismo mayor que en las metodologías tradicionales, cumple un rol activo, cobrando protagonismo la actividad individual, de grupo y de debate. El estudiantado va construyendo conocimientos y desarrollando habilidades por medio de la búsqueda personal orientado por el/la profesor/a. Algunas de las estrategias estudiadas por el grupo Estrategias didáctica innovadoras para la formación e innovación docente (EDIFID) formado por profesores de la Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona con la Coordinación de Saturnino de la Torre, son: el dialogo analógico, los proyectos integradores, el cuento o relato, la escenificación grupal, la interrogación, la solución de problemas, análisis de errores, la utilización de películas comerciales, entre otras.

Con respecto a las estrategias creativas, los autores son contestes en sostener que ser un mediador en un entorno virtual no significa cambiar el espacio de un aula tradicional a un aula virtual y simplemente cambiar los libros por los documentos

electrónicos, o las discusiones en clase por los foros virtuales, sino que significa encontrar nuevas estrategias que permitan mantener activos al estudiantado aunque se encuentren en diversos lugares, promoviendo la construcción de conocimientos y la colaboración (Delgado y Solano,2009, pp.1-21).

El autor A.W.(Tony) Bates (2019) hace referencia a que muchas veces los antiguos diseños del aula presencial se trasladan sin mayores cambios a un formato tecnológico, como por ejemplo señala cuando se suben los videos de grabaciones de las clases magistrales, o copias en PDF de las presentaciones *PowerPoint*. Si bien estarán disponible en cualquier momento y desde cualquier lugar con una conexión Internet para el estudiantado (diferencia con el aula presencial), no existe gran diferencia en su diseño con una clase presencial, de ahí su expresión “vino añejo en botellas nuevas” y el resultado puede seguir siendo que el estudiantado memorice más o aprendan más contenido. El autor a su vez, resalta lo siguiente:

Dada la flexibilidad en el diseño del entorno es posible utilizarlo en formas que rompan con el modelo tradicional de aula, lo que es muy importante, ya que un buen diseño *online* debe tener en cuenta las necesidades especiales de los alumnos *online*, por lo que el diseño tiene que ser diferente del modelo de aula (Bates, 2019).

Teniendo en cuenta estas características se realizaron distintas preguntas a docentes y estudiantado practicante buscando desentrañar los desafíos de la virtualidad enfrentados por los distintos actores.

1.9. Las estrategias de enseñanza en la educación virtual

Como se señaló docentes y estudiantado practicante transitaron de forma forzosa de la docencia presencial a la educación virtual mediada por tecnología de la información y la comunicación (TIC), una fase donde ambos se vieron abruptamente sumergidos.

Conforme la página del Plan Ceibal, la plataforma nacional CREA es definida como un entorno virtual de aprendizaje que permite gestionar cursos, crear o compartir materiales didácticos, trabajar en grupos con el estudiantado. Donde docente o estudiantado practicante pueden desarrollar sus clases curriculares, proponer tareas y calificar a sus estudiantes porque cuenta de forma centralizada en CREA con las herramientas, aplicaciones y contenidos que desee trabajar en la clase.

Así es, que en CREA cada docente tiene su propia aula virtual disponible, con los grupos de estudiantes ya cargados, es un espacio habilitado para la interacción que permite clases sincrónicas a través de videoconferencias y de diferentes herramientas, así como asincrónicas. (*Zoom, Skype, Google Meet*).

Por su parte, Begoña Gros Salvat (2009, p. 4) considera que lo más importante de un entorno virtual de aprendizaje no es la posibilidad técnica del medio sino las estrategias pedagógicas que se han de usar.

En un entorno virtual de aprendizaje el estudiantado no sólo es activo sino también actor y co-construyen el espacio virtual. Pueden aumentar la base de conocimiento, reforzar enlaces, en definitiva, el conocimiento es mucho más dinámico y cambiante y es el o la estudiante quién marca su ritmo de trabajo.

Se modifica la función del docente como única fuente experta de información para el estudiantado, a una situación formativa basada en el o la estudiante, donde cada estudiante se encuentra en contacto con múltiples fuentes de información.

Se cambia el papel del profesorado que pasa de ser proveedor de información a facilitador que ayuda a seleccionar la información, proponer tareas, proyectos o problemas de interés y dirige al estudiantado para lograr productos significativos y construir el conocimiento (Gros Salvat, 2009, p. 5).

1.10. Desafíos existentes en la enseñanza del Derecho en Educación Secundaria

Es importante tener en cuenta al momento de definir las estrategias más adecuadas en cada situación áulica (presencial o virtual) las características particulares que presenta el estudiantado destinatario de la enseñanza. Las nuevas generaciones de educación secundaria presentan características comunes, más allá de las particularidades que cada grupo suele tener. Es importante comprender que el estudiantado actual maneja nuevas formas de leer e interpretar al mundo, maneras con las que abordan los contenidos y las tareas escolares que la escuela y docentes no pueden ignorar: páginas webs, celulares, comunidades virtuales, etc.

En este sentido, pensar en estudiantes concretos y en su contexto generacional implica tener en cuenta sus estructuras cognitivas (Anijovich y Mora, 2010, p.30). Pero

también sus intereses e inquietudes, los que no siempre coinciden con los asuntos y contenidos que se quieren transmitir y que el *curriculum* escolar disciplinar establece.

De acuerdo a los numerosos estudios realizados en distintas áreas del saber, fue a mediados del siglo XX que comenzó a identificarse la importancia que tienen los contenidos en el desarrollo cognitivo: no es lo mismo resolver un problema de Física, de Matemática o de Derecho. El aprendizaje de conceptos de ciencias sociales y jurídicas presenta ciertas particularidades que lo diferencian de otro tipo de adquisiciones (Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro, 2013, pp.13-23). Esto conduce a indagar sobre los procesos de aprendizaje específicos de las Ciencias Sociales, en la forma como se realiza la construcción del conocimiento social en relación con nociones jurídicas, en la enseñanza de contenido de Derecho a adolescentes y jóvenes, destacándose alcances y limitaciones. La abstracción, la posibilidad de comprender lo real en relación con lo posible, el pensamiento hipotético - deductivo entre otros, son capacidades que se desarrollarán en la adolescencia tardía pero que aparecen como necesarias para comprender contenidos de Derecho (Fairstein, Scavino, Duhalde, Frontini, Potenze y Torre, 2014, pp181-190).

El estudiantado llega al salón de clase con representaciones y concepciones personales acerca de los fenómenos que serán objeto de enseñanza y aprendizaje. No son una tabla rasa, una mente vacía, “saben un montón de cosas”, porque se han hecho preguntas y han elaborado respuestas que de forma provisional los satisfacen, creen saber una parte de lo que se les enseña. El cuerpo docente deberá entonces trabajar a partir de esas concepciones, entrar en diálogo con las mismas, si es preciso reorganizándolas, hacerlas evolucionar para acercarles conocimientos cultos para enseñar. (Perrenoud 2004, pp.18-19)

También la acción docente se apoya en una perspectiva sobre la naturaleza del conocimiento y su adquisición, concepciones acerca de cómo se enseña y cómo se aprende, entre tantas otras, se entiende que este tipo de saber permite al docente anticipar y comprender las posibilidades y las dificultades del estudiantado en la clase (Fairstein, et al, 2014, pp.181-190).

Estos autores consideran que cuando se habla de conocimiento en Ciencias Sociales se hace referencia a los conocimientos que los diferentes integrantes de una sociedad construyen sobre la vida social, las reglas, la historia, las formas de

relacionarse, el contexto socio-histórico ofrece experiencias y representaciones sociales a partir de los cuales el sujeto va construyendo sentidos sobre el orden del mundo.

En los trabajos de Carretero, Castorina, Sarti, Van Alphen y Barreiro (2013, pp.13-23), se ha demostrado las particularidades que presenta el aprendizaje de las Ciencias Sociales, señalando las dificultades que tienen niños y adolescentes en comprender adecuadamente los conceptos de las Ciencias Sociales. Afirman que los o las estudiantes poseen representaciones anecdóticas y personalistas de conceptos sociales, lo cual limita la comprensión de los hechos históricos y sociales, entendiéndolos en buen número de casos los conceptos de manera errónea e incompleta. Asimismo, las representaciones están cargadas de valores de tipo político e ideológico que son muy resistentes al cambio. En muchas ocasiones, la comprensión de un contenido de Ciencias Sociales implica una reestructuración cognitiva que no se logra a partir de una mera exposición del estudiantado ante la nueva información, porque allí están implicados una serie de valores, ideas y actitudes acerca de los fenómenos sociales, reticentes a ser modificados. La influencia que ejercen los valores es de suma importancia pues lleva a los sujetos a distorsionar la información para que sus convicciones no sean conmovidas. Esto determina la particular complejidad que tiene el aprendizaje de las Ciencias Sociales. Es por esta razón que los autores consideran que el objetivo de las prácticas de enseñanza debe estar direccionado a modificar ideas previas contribuyendo a su reformulación en dirección a lo que se busca enseñar (Carretero, Castorina, *et al* 2013, p.20).

Por otra parte, el estudio realizado por Fairstein (2017, p.59) en Educación Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, en clases de la materia Educación Ciudadana o Cívica (o equivalente según la institución), analizó intercambios verbales surgidos a raíz de preguntas de estudiantes en relación con temas jurídico-políticos. Indagó sobre el modo en el que el discurso docente es descodificado por el estudiantado, así como las intervenciones de los mismos son interpretadas por el cuerpo docente.

Según Farstein (2017, p.59), el estudiantado incurre en distorsiones conceptuales, producto de la construcción cognitiva a partir de saberes previos erróneos o incompletos, agregándole atributos al objeto y omitiendo otros a los efectos de poder otorgarle sentido. Por su parte el cuerpo docente no advierte las dificultades conceptuales y contestan las preguntas desde su propia lógica.

Asimismo, Camilloni (2010, p.73) señala que la enseñanza del mundo social enfrenta el problema de tratar con las ideas previas del estudiantado, combatir el egocentrismo, el etnocentrismo, el antropocentrismo, tratando no solo con lo que el estudiantado no sabe sino con aquello que creen saber.

Entender que los y las adolescentes poseen concepciones personales acerca de los fenómenos sociales ayuda al docente a modificar su visión acerca del aprendizaje y la enseñanza, le permite ponerse en el lugar del estudiantado y no atribuirle representaciones y capacidades de adultos, permite además actos de negociación mutua de significados, y así diseñar estrategias para poner en juego los saberes previos (Fairstein, *et al*, 2014, p.9).

1.11. Sobre la categoría Posición Docente

El estudiantado de Formación Docente integra la nómina del futuro profesorado de Enseñanza Media, cabe entonces preguntarse: ¿cómo, cuándo y con quienes surge la configuración del rol profesional? Y ¿qué define la identidad del profesorado en la Enseñanza Secundaria? (Ojeda, 2008, p.8).

Indudablemente conocer o definir la identidad del profesional de Secundaria supone acercarse a su realidad, desde lo que la persona expresa de sí misma. Por eso se sostiene que lo que el profesorado cree y piensa sobre sí influye en la definición de su identidad, porque incide en su imagen.

Según estudios realizados por Ojeda (2008, p.8) sobre los rasgos de la identidad del profesorado de Enseñanza Media en su trayectoria de formación, la práctica tiene un impacto decisivo en la conformación del rol, ya que le permite al estudiantado asumir rasgos de una identidad profesional docente.

Southwell (2014, p. 166) considera que el modo en que los/las educadores/as construyen posiciones docentes en el trabajo cotidiano, supone una particular lectura de los problemas y la organización de dinámicas y estrategias para su resolución a partir de concepciones específicas respecto del sentido de su tarea, la presencia de elementos históricos de la profesión, la apropiación de la circulación de significados puestos en comunicación por la discursividad oficial y otros agentes.

La categoría posición docente se refiere específicamente a los múltiples modos en que sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, así como los problemas, desafíos y utopías que se plantean entorno a la tarea de enseñar. Se funda en la idea de que enseñar es establecer una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, esta relación supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza, que nunca se encuentra del todo estabilizada y supone una relación con los otros y otras.

La idea de posición docente se refiere a una construcción que se da en la relación, siendo imposible definirla, establecerla y aislarla del contexto histórico de dicho trabajo. Asimismo, supone la producción y puesta en circulación de discursos sobre la tarea de enseñar, acerca de los problemas educacionales y el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución.

Desde esa perspectiva las identidades y posiciones docentes se construyen dentro del discurso y no fuera de él, porque son producidas en ámbitos históricos e institucionales específicos y en el juego de modalidades específicas de poder. Las identidades son relacionales en el sentido que se construyen a partir de un nosotros con respecto a otros (Southwell, 2014, p.179). La idea de posición docente supone considerar a los sujetos docentes en su pluralidad, heterogeneidad y complejidad.

El próximo capítulo contiene la justificación del enfoque metodológico que se adoptó, así como las estrategias metodológicas y las diferentes fases de organización del trabajo de investigación.

Capítulo II: Marco Metodológico

2.1. Investigación cualitativa

La investigación se realizó con un enfoque metodológico cualitativo. Las metodologías cualitativas poseen procedimientos y modos de razonamiento que le son propios y que establecen los patrones de validación de los conocimientos obtenidos y lejos de suponer un proceso de investigación caracterizado por etapas fijas, éstas son flexibles, adaptables a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se aborda (Yuni y Urbano, 2005, p.85).

Se tuvo presente, por lo tanto, que en las metodologías cualitativas el investigador o investigadora pueden abordar su objeto de estudio realizando el uso combinado de múltiples técnicas de recolección de información, captado desde múltiples perspectivas el objeto de estudio en cuestión. De modo que, para llevar a cabo esta investigación se usaron diferentes instrumentos de recogida de datos: la observación directa no participante de las clases que el estudiantado docente realizaba en los grupos a cargo (durante mes 2019 y mes 2020), entrevistas y análisis de la documentación obtenida del estudiantado docente y de las docentes de Didáctica del Derecho, buscándose comprender y captar el objeto de estudio y sus particularidades.

Para quien investiga, la posibilidad de disponer de diferentes tipos de datos, recogidos simultáneamente y en diferentes momentos constituye un aporte significativo para el proceso de triangulación de fuentes (Yuni y Urbano, 2005, p.171). Esto permitió poder profundizar en la comprensión del fenómeno observado, que ante su complejidad y contextos diferentes requirió un enfoque que rompiera con una visión simplista del mismo.

Asimismo, en la investigación se tuvo presente lo que expuesto por Francisco Cisterna Cabrera sobre la construcción de un modelo de investigación cualitativa:

Un modelo de estructuración operacional de una investigación cualitativa implica un diseño que se articula en un conjunto de capítulos o secciones que en su totalidad deben dar cuenta de modo coherente, secuencial e integrador, de todo el proceso investigativo. (Cisterna, 2005, p.62)

En cuanto a los tópicos centrales de la investigación, una vez establecidos los objetivos y el problema de investigación se crearon las “categorías apriorísticas”,

construidas antes del proceso de recopilación de la información, ya desarrolladas en el primer capítulo en el marco teórico-conceptual.

Estas categorías orientaron y direccionaron los instrumentos recopiladores de información, teniendo en cuenta los aspectos emergentes que podrían surgir en el propio proceso investigativo, según lo dispuesto por Cisterna (2005, p.65). En la figura 1 se puede apreciar una matriz con los objetivos de la investigación y la construcción de las distintas categorías y subcategorías apriorísticas en base a lo señalado.

Con relación a la finalidad de esta investigación, puede decirse que hay una instancia descriptiva en la medida que se observaron y describieron las estrategias de enseñanza utilizadas por el estudiantado de Derecho de Didáctica III de tres Centros Regionales de Profesores (Yuni y Urbano, 2014, p.15) y una finalidad analítica que implicó averiguar sobre las estrategias que se consideraron más eficaces para el abordaje de la clase en los distintos entornos para observar si distaron de lo que podría denominarse las “prácticas tradicionales” de enseñanza de Derecho. También se supuso indagar sobre el vínculo entre la Didáctica del Derecho, en relación a sus aspectos teóricos y las prácticas del aula para determinar el papel que el estudiantado practicante le asigna y si esto afecta la selección de estrategias y actividades que realizan en la enseñanza del Derecho.

2.2. Abordaje del campo de investigación

El abordaje del campo de investigación se realizó en dos momentos:

1) En los meses de setiembre y octubre del año 2019, se recabó la información correspondiente al Centro 1, Centro Regional de Profesores del Sur (Atlántida), se realizaron 6 entrevistas correspondiente a la totalidad del estudiantado de Derecho de Didáctica III y a la docente de Didáctica del Derecho de dicho estudiantado, con un total de siete entrevistas. Se recabaron planificaciones anuales, así como planificaciones de las clases de los estudiantes docentes. Se observó la carpeta dónde los mismos elaboraron fichas, actividades y ejercicios para sus prácticas, así como otros documentos didácticos que complementaron el estudio de campo.

Se realizó la observación de 6 clases de estudiantes docentes de Didáctica III en cursos de Segundo y Tercer año de Bachillerato, Segundo Ciclo, de forma presencial.

Correspondiendo cuatro clases a cursos de 5to año (Segundo año de Bachillerato) en la asignatura Educación Ciudadana, con una carga horaria de tres horas semanales y dos clases a 6to año (Tercer año de Bachillerato) en la asignatura Derecho y Ciencia Política con una carga semanal de seis horas.

Se asistió también a dos Tribunal de Evaluación como profesora integrante, exámenes finales del estudiantado practicante en cursos de 5to año de Segundo Ciclo. Estas actividades sumaron 8 clases observadas distribuidas en cuatro diferentes Liceos de Educación Secundaria: Liceo N° 1 de Salinas, Liceo N° 1 El Pinar turno nocturno, Liceo de San Jacinto, Liceo N° 1 Atlántida, todos dentro del Departamento de Canelones.

El abordaje del campo de investigación² en el año 2019 estuvo condicionado por el tiempo lectivo y por la evaluación del curso de Didáctica III. El mes de octubre coincide con la finalización del Curso de Didáctica III, cuya evaluación consiste en la observación de una clase del estudiantado por parte de un Tribunal Final. Por lo que existió un acotado número de días para la realización de las visitas presenciales a las aulas. A esta situación se le agregaron eventos meteorológicos: tormentas y vientos fuertes a nivel nacional, lo que ocasionó inundaciones y la suspensión de clases en la localidad de Florida, Centro 3. Esto determinó que la etapa del trabajo de octubre prevista para el Centro 2 y Centro 3 se realizaran en el año 2020.

2) El segundo momento del abordaje del campo³ en marzo del año 2020, fue signado por la declaración de emergencia sanitaria nacional decretada por el Gobierno Nacional debido a la pandemia de COVID-19, que determinó la necesidad de extremar medidas para evitar el aumento del contagio del virus. La medida que más afectó el curso de la investigación fue la suspensión de las clases presenciales por tiempo indeterminado debido al aislamiento social solicitado para la población en general, lo que obligó a reformular las visitas de campo planificadas inicialmente. Sin embargo, se entendió la instancia como una posibilidad de regresar al campo para investigar el trabajo en la

² En el Cuadro 1 se señala el ingreso al campo en la primera etapa

³ En el cuadro 2 se puede observar el ingreso al campo en el año 2020.

virtualidad que la nueva generación de estudiantes de Didáctica III del Centro 1 estaba realizando, manteniendo siempre los objetivos señalados en la investigación.

Así fue, que, en el Centro1, se realizaron dos nuevas entrevistas a la totalidad del estudiantado docente que cursaba Didáctica III y una nueva entrevista a la docente de Didáctica del Derecho que mantenía el curso, pero en el nuevo contexto. Se accedió desde la virtualidad al Centro 2, utilizando videoconferencias para las entrevistas, así como grabaciones por *WhatsApp*, a cuatro estudiantes practicantes del curso de un total de ocho estudiantes y a su docente de Didáctica del Derecho. También se realizaron entrevistas a la docente de Didáctica del Derecho y a las tres estudiantes practicantes, únicas integrantes del curso del Centro 3.

Primer ingreso al Campo año 2019

Meses	Setiembre	Octubre				
	Centro 1					
Entrevistas	Docente	D 1	Estudiantes	E4	E5	E6
				E7	E8	E9
				100% del estudiantado		

Cuadro 1. Primer ingreso al campo. Centro 1, año 2019. Elaboración propia.

2) Segundo ingreso al Campo, año 2020.

		Estudiantes nuevos			Marzo/Junio
Centro 2		E 10	E 11	E 12	
Docente	D2	E 13		50%	
Centro 3					
Docente	D3	E 14	E 15	E 16	100%
Centro 1	D1	E 17	E 18		100%

Cuadro 2. Segundo ingreso al Campo: Centros 1, 2, 3 en el año 2020. Elaboración propia.

2.3. Las Técnicas Metodológicas

Las técnicas empleadas fueron las siguientes:

a) La observación directa no participante:

El trabajo que se desarrolló en el año 2019 utilizó la técnica de observación directa no participante donde se analizaron las estrategias de enseñanza empleadas por el estudiantado en los cursos de 5to año de Segundo Ciclo, programa de Educación Ciudadana y en 6to año (Tercer año de Bachillerato), programa de Derecho y Ciencia Política.

El foco de la observación se colocó en la actividad que realizó el estudiantado docente en su aula, en las situaciones didácticas que ocurrían ahí y se registraron los contenidos temáticos impartidos, la manera como exponía, cómo interrogaba, qué recursos didácticos utilizaba, las estrategias, cómo participan en ellas sus estudiantes.

Sabiendo, como dice Wood (1998, p.71) que “hay tantas cosas que dependen de lo que uno ve y oye que gran parte de la investigación descansa en nuestra capacidad de observar y escuchar.”

También se procuró observar la organización y secuenciación de los contenidos y en especial, si las estrategias utilizadas para hacer comprensible dichos contenidos son las utilizadas de forma tradicional en la enseñanza del Derecho, donde el o la docente es quien posee el conocimiento y realiza una clase expositiva, con lectura y memorización de artículos, con definiciones textuales dadas e inamovibles, asumiéndose una posición descriptiva del Derecho, en la que todo cuestionamiento al mismo, es visto con recelo, o si al contrario, existe una búsqueda por parte del estudiantado docente de innovar, de transformar ese paradigma más relevante.

En cuanto a las observaciones realizadas se registraron en un cuaderno o “notas de campo”, dónde se anotó todo lo presenciado en el aula tradicional sobre la manera en que eran tratados los contenidos. Estas anotaciones se convirtieron en una fuente para el análisis y se las interrelacionó con las demás fuentes de la investigación.

Se tuvo en cuenta que en toda observación necesariamente interviene la subjetividad de quién observa, así como también se pone en juego la influencia de quien observa sobre los/las observados/as (reactividad), aún en la observación no participante.

Además, se entiende que se observa siempre a partir de variados filtros y desde allí se significa lo que se observa; en este sentido, cobra vital importancia la toma de conciencia por parte del investigador/a de esta situación, así como tomar algunos recaudos respecto a la reactividad de la misma. Se sabe que la presencia de una persona extraña a la escena habitual genera modificaciones: puede inhibir al docente, estimularlo a esforzarse más en sus planteos, ponerse nervioso/a, exagerar algunas situaciones porque tiene una espectadora que está registrando y luego hará una investigación sobre eso, además del hecho que es una docente del centro donde se está formando y podrá (como efectivamente sucedió) integrar instancias de evaluaciones formales en las que se juega también su promoción.

Teniendo en cuenta estas características se explicitó al estudiantado de Secundaria y del CERP, el sentido de la observación, explicando para qué se observaba, al mismo tiempo que se buscó contestar las diversas interrogantes de los adolescentes en cada grupo cuando se visitaban las clases. Asimismo, se intentó que la presencia de

la investigadora en el aula no perturbara o lo hiciera lo menos posible, buscando siempre una ubicación en la clase que permitiera una mirada global, generalmente en la parte posterior de la misma.

Como señala Anijovich (2009, pp.63-64) observar con atención significa concentrar selectivamente la mirada y esto supone también dejar muchas cosas fuera del foco. En el cuaderno de campo se buscó registrar: qué se enseña, cómo se enseña, porqué se enseña y saber a quiénes se enseña, ya que se entendió relevante la realidad en el nivel en que se encontraba el estudiantado en el marco del instituto educativo y de su comunidad.

Sin embargo, cabe destacar que las pautas de observación se fueron ajustando a medida que se iba avanzando en la investigación agregándose preguntas emergentes, que surgían como una forma de expresar la reflexividad de quién investiga⁴.

b) Entrevistas al docente de Didáctica III y al estudiantado del curso.

Se entendió necesario a través de entrevistas a los/las docentes de Didáctica del Derecho y al estudiantado del CERP acompañar lo observado en las clases. Las entrevistas fueron cobrando vital importancia en la medida que la realidad social se modificó con la suspensión de las clases presenciales. Las entrevistas permitieron observar y estudiar a los individuos desde una visión holística de la realidad vivenciada.

La particular situación del presente año 2020 hizo necesario ajustar las preguntas de las entrevistas al nuevo contexto, tanto en lo vivenciado por el estudiantado docente, así como por las docentes de Didáctica del Derecho.

Se realizó en el año 2019 un total de 7 entrevistas (6 estudiantes docentes y una docente del Centro 1). Y, en el presente año 2020, se realizaron 3 entrevistas a las docentes de Didáctica del Derecho, correspondientes a los cursos de Didáctica III de los tres CERP.

⁴ Anexo 1

Así como se realizaron las entrevistas al estudiantado, todos con grupo a cargo desde la educación virtual a través de la plataforma CREA, pertenecientes a los tres centros regionales.

El guión de la entrevista se conformó teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, evitando formulaciones textuales de preguntas rígidas. Se trató de una entrevista abierta, con un esquema de los temas a tratar, cuyo orden no necesariamente debía seguirse (Valles, 1999, p.204). De este modo, se pudo reformular, modificar y se le agregó preguntas en función de las respuestas que plantearon los entrevistados.

Se tuvieron en cuenta los siguientes tópicos para la elaboración del guión de preguntas/temas:

I) las estrategias de enseñanza utilizadas en las prácticas cotidianas: se elaboraron interrogantes sobre acciones sencillas en relación a lo que el estudiantado practicante y docentes realizan en clase. Por ejemplo: los recursos didácticos usados frecuentemente, los métodos que consideran que facilitan la comprensión de los temas, las estrategias que utilizan y les resultan más efectivas en la presencialidad y virtualidad, el grado de participación en la clase, ¿cuáles fueron los desafíos de las estrategias de enseñanza en contexto de emergencia sanitaria?

II) la reflexión sobre la clase, en la que se buscó recabar información sobre las deliberaciones que docentes y estudiantado practicante efectúan de las prácticas en los distintos escenarios. Se indagó sobre la importancia que se le otorga a la planificación, sobre los criterios de evaluación utilizados.

Para el caso del estudiantado practicante se agregó al guión de entrevista:

III) el rol asignado a la Didáctica del Derecho para la preparación de las prácticas docentes en la toma de decisiones acerca de las estrategias a implementar. Se buscó descubrir la importancia del vínculo entre la teoría didáctica y la práctica de aula; y entre el estudiantado practicante y la Didáctica del Derecho.⁵

Para las docentes de Didáctica del Derecho se tuvo en cuenta:

⁵ Anexo 2

IV) el rol de formador de formadores para trabajar los aspectos éticos con los estudiantes y el análisis de las prácticas.⁶

Las entrevistas a las docentes de Didáctica constituyeron un aporte fundamental para comprender las concepciones sobre la enseñanza del Derecho que las mismas sostienen y que subyace en la selección de las estrategias que utilizaron sus estudiantes (en su rol de practicante), así como también cuando enfrentan los contenidos del curso y el proceso educativo.

Las entrevistas son nombradas en los registros como D 1, D 2 y D 3 según el orden de entrevistas realizadas a las docentes de Didáctica III de los respectivos CERP. Respecto a la docente a la que se le realizó dos entrevistas, se le agrega el año y se la diferencia entre D 1 (2019) y D 1 (2020). Se continuó el orden con los/las estudiantes agregándosele el año de la entrevista, y diferenciándolas con la E de entrevista, para no confundir con las realizadas a las docentes de Didáctica.⁷ Por ejemplo: E 5 (2020).

Se resalta que las docentes son profesoras con experiencia, dispuestas a compartir sus conocimientos y junto con su estudiantado hicieron posible esta investigación, por lo que se destaca su disposición para cooperar y su profesionalidad. Sin ellos y ellas esta investigación no hubiera sido posible.

Precisamente, en la entrevistada la docente D 2 (2020) señala:

Amo mi profesión [...] no se puede transmitir pasión si la misma no se siente [...] amo la enseñanza del Derecho para poder realizar cambios, trabajar para promover el cambio. El Derecho como herramienta de transformación.

Si bien la misma asegura no querer encasillarse en un determinado paradigma y considera necesario revisar constantemente sus prácticas, se aprecia una posición alejada de la concepción formalista y positivista del Derecho, así como el compromiso político- social en su praxis docente para proyectar modos de vida dignos y solidarios, reflejada en su disposición en contribuir con esta investigación.

De acuerdo con Woods (1998, p.72) se tuvo en cuenta que la entrevista no es solo un medio de recoger información, sino que es un proceso de construcción de la

⁶ Anexo 3

⁷ Cuadros 1 y 2

realidad al que aportan las dos partes y que afecta a ambas (entrevistado-entrevistador), permitiendo que la entrevista funcione como un eco que haga reflexionar al investigador/a sobre lo que piensa, sus puntos de vistas y teorías.

Así es que la docente D 1 (2019) ante la pregunta respecto a si se siente identificada con algún modelo de enseñanza o corriente pedagógica, realizó una evolución de sus propias concepciones en un proceso de reflexión crítico:

[...] he cambiado en los modelos de enseñanza, en los primeros años de docencia me acerqué más al modelo normativista y positivista y en la actualidad gestiono los conocimientos desde un modelo constructivista y complejo (D 1, 2019).

En este sentido la docente sirve de ejemplo para ilustrar ese cambio en las concepciones sobre la enseñanza del Derecho, en la que reconoce su formación teórica y positivista en su comienzo profesional, pero actualmente busca trabajar desde modelos diferentes a los que fueron sus referencias iniciales. Mientras D 3 (2020) señala que dentro de la época que vivimos “tenemos que ser más investigadores los docentes, nos tenemos que volcar hacia un paradigma más comprensivista, más inclusor”, “creo que somos una mixtura de muchas corrientes pedagógicas [...] de todas creo se puede tomar un poquito” (D 3, 2020). Se advierte así una posición más compleja del Derecho, más abierta e integradora respecto del mismo, al mismo tiempo que ambas dan cuenta de una dimensión reflexiva de sí mismas, así como del conocimiento que tienen de su propia práctica.

c) El análisis de documentos

Los diversos momentos de ingreso al campo para su estudio impactan de forma diferente en la producción y análisis de la documentación de la investigación.

1) Durante el período de setiembre-octubre de 2019, los documentos generados por el estudiantado docente y el profesorado de Didáctica del Derecho, complementaron la observación directa de las clases realizadas. Así también lo hicieron los documentos oficiales e institucionales consultados, como el Plan vigente de Profesorado, el Perfil de Egreso del mismo, así como el Programa de la asignatura Didáctica III.

En general, se tuvo en cuenta lo que señala Sierra Bravo (1994, p.284) sobre los documentos escritos. Estos son entendidos como fuente de fenómenos sociales, se les

otorga a los mismos un carácter secundario en cuanto no ofrecen los fenómenos sociales mismos que han tenido lugar, sino que ofrecen una interpretación de ellos por el investigador/a, y tienen, por lo tanto, un carácter indirecto ya que no permite un contacto directo con los hechos, sino mediado por dichos documentos. Por lo tanto, con el análisis de la planificación de la clase dictada en los liceos por el estudiantado, se buscó relacionar lo que el mismo esperaba de sus clases y si esto era coherente o no con lo que se pudo observar directamente en la clase.

Asimismo, los documentos institucionales sirvieron para comprender el contexto que acompañó la formación del egresado de Didáctica III. De igual forma, la documentación reunida a lo largo del curso, y presentada en la instancia del examen final en el caso de dos estudiantes docentes, permitió una visión global de la labor de los mismos con los respectivos grupos a cargo: planificación anual, elaboración del diagnóstico, preparación de las clases con las reflexiones posteriores a cada clase dictada, así como diferentes fichas de lecturas y actividades realizadas durante el año lectivo.

El análisis de documentos oficiales que se tuvieron en cuenta corresponde a la Ley General de Educación N ° 18.437 con las modificaciones correspondientes de la LUC, el Plan 2008 de Profesorado, el Perfil de Egresado y el Programa de Didáctica III.

En el Cuadro 3 se presentan los aspectos metodológicos de la investigación de forma esquemática para su mejor comprensión.⁸

2) El segundo período de ingreso al campo, marzo, abril, mayo, junio del presente año 2020, estuvo marcado por los hechos excepcionales a nivel mundial y regional reseñados. Precisamente, el 14 de marzo de 2020, las autoridades de la ANEP ratifican las medidas adoptadas de suspensión de clases, y dispusieron nuevas medidas a los

⁸ En Anexo 4 se agregó la documentación diagnóstica correspondiente a un grupo observado, realizada por el estudiante docente (E 5, 2019).

efectos del funcionamiento de los servicios en el marco de la Emergencia Sanitaria decretada por la autoridad competente en nuestro país.⁹

Por lo tanto, la era digital con la nueva modalidad de trabajo no presencial, supuso una transformación en la producción, archivo y difusión de los documentos. En esta segunda etapa el documento tradicional o físico analizado le dio paso al documento electrónico. Es así, que abrir un correo electrónico (e-mail), enviar las tareas a través de los medios virtuales, escuchar un audio, mirar un video, conectarse a una videoconferencia, se volvieron tareas cotidianas para el estudiantado practicante y para la/el docente de Didáctica del Derecho, elementos que se transformaron en fuente de análisis de esta investigación.

Surge de las entrevistas realizadas a las docentes de Didáctica del Derecho, las variadas herramientas y aplicaciones utilizadas como *Google Meet*, *Zoom*, *Whatsapp* entre otros, impactando en la producción de documentos electrónicos, con la finalidad de compensar la ausencia de instancias presenciales en su curso específico y así continuar el contacto con los estudiantes fuera de aula.

También trabajaron a través de las plataformas virtuales de los centros regionales respectivos, la Plataforma Virtual NEO en el caso del CERP Sur Atlántida, accediéndose al curso de una docente de Didáctica del Derecho en la misma. En todo momento las mencionadas docentes mantuvieron la continuidad del curso a través de la virtualidad con el estudiantado practicante, tal como lo señalan, de forma coincidente, en las entrevistas.

⁹ Resolución N°1, acta 2, del 14 de marzo 2020

Documentos Oficiales	Otros documentos	Entrevistas	Documentos elaborados en campo
<p>Ley General de Educación 18.437 de 12/12/08 con las modificaciones de la LUC No 19.889</p> <p>Plan 2008 de Profesorado</p> <p>Perfil de Egresado Plan 2008</p> <p>Programa de la asignatura Didáctica III</p>	<p>Planificación del Docente Didáctica III</p> <p>Planificación Anual, Diaria del Estudiantado con grupo a cargo</p> <p>Evaluaciones, diagnóstico de la clase, carpeta anual, ejercicios, fichas y guías de actividades del estudiantado para sus clases, documentos electrónicos.</p>	<p>A los docentes de Didáctica del Derecho a cargo del estudiantado.</p> <p>Al estudiantado docente de Didáctica del Derecho con grupo a cargo</p>	<p>Cuaderno de campo.</p> <p>Discurso explicativo del estudiantado docente</p>

Cuadro 3. Presentación del campo de aspectos metodológicos de la investigación

2.4. Unidad de observación y selección de la muestra:

De acuerdo a la definición de unidades de observación que realiza Sierra Bravo (1994, p. 96), como realidades que se pretende observar, son aquí entendidas como entidades sustantivas que forman unidades de realidad con determinados atributos y propiedades, que se pueden dividir en individuales y colectivas. En esta investigación cada unidad de observación estará conformada por el estudiantado de Derecho con grupo a cargo en su último año de práctica docente, pertenecientes a tres CERP, así como las docentes respectivas del curso Didáctica del Derecho.

De los seis CERP del país, se eligieron tres ubicados en diferentes ciudades del interior, con el objetivo de contar con un espectro más amplio de observación. Resulta interesante el siguiente dato: los CERP representan el 60% del estudiantado dependiente del Consejo de Formación Docente.

En el criterio de elección de los tres centros se atendió a la extensión geográfica que abarcan los mismos, de donde asisten el estudiantado, es decir, los distintos departamentos que agrupan los centros: Florida, Durazno, Flores, San José, Canelones, Lavalleja, Maldonado, Rocha, Cerro Largo y Treinta y Tres. Así como también, el

hecho que quién investiga trabaja desde el año 2008 de forma permanente en el Centro 1 y trabajó esporádicamente en el Centro 3. A esto se une la confianza y respeto existente entre las profesionales de Didáctica III, que permitió la conexión entre ellas, para propiciar el vínculo con la docente D 2 (CERP Maldonado) con la que nunca antes se compartió instancias profesionales, como sí sucedió con las otras dos docentes.

Cada CERP cuenta actualmente (es decir, en este año 2020), con un curso de Didáctica III a cargo de un/a docente de Didáctica del Derecho, integrado por siete estudiantes en Rivera, tres en Colonia, diez estudiantes en Salto, dos en Atlántida, tres en Florida y ocho estudiantes en Maldonado.

La muestra se conformó con los y las estudiantes que cursaron Didáctica III de Derecho en los CERP seleccionados: Sur (Atlántida), Este (Maldonado) y Centro (Florida). La investigación abarcó a la totalidad de estudiantes del Centro 1 en el año 2019 (seis) y en el presente año 2020 (dos estudiantes practicantes). Con respecto al Centro 2, de un total de ocho estudiantes en el presente año 2020, se entrevistaron a cuatro estudiantes. Y, del Centro 3, de un curso de 3 estudiantes se entrevistó la totalidad. Así como a las respectivas docentes de Didáctica del Derecho, teniendo presente que todas las interacciones dadas en el año 2020 fueron virtuales.

La elección del estudiantado de Didáctica III se debió a que los mismos ya tienen un grupo a cargo y están en la etapa final de su carrera de Profesorado de Derecho, siendo además su último año de práctica docente. A esta altura de su carrera es de esperar que el estudiantado traiga con más claridad insumos teóricos y prácticos de la enseñanza del Derecho actuales, desde sus cursos de Didáctica del Derecho, lo que los favorecería en sus prácticas.

Es importante destacar que el estudiantado de la muestra tuvo docentes de Didáctica III diferentes, por lo que se abarcó también contextos distintos. Contándose con una muestra heterogénea, con diversas modalidades de trabajo, que tienen a su vez relación con las pautas establecidas por los/las docentes de Didáctica III de los centros en cuestión.

También se debe resaltar que la fractura experimentada debido a las nuevas circunstancias a nivel educativo como consecuencia de la pandemia, entre el año 2019 y el 2020, permitió la investigación de las estrategias de enseñanza en entornos diferentes de educación presencial y no presencial con las diversas dificultades y

desafíos que significó esa situación unido a las especiales circunstancias que la realidad del año 2020 obligó a enfrentar.

Por otra parte, cabe señalar que en el año 2010 se realizó un llamado a Concurso Nacional abierto de Oposición y Mérito para proveer en efectividad la asignatura Didáctica en sus cuatro cursos para la carrera de formación de profesores de la especialidad Derecho (dispuesto por Resolución 3580/09 de fecha 16/07/09 del CFE), resultando 9 docentes efectivos en la especialidad en todo el país, de los cuales tres docentes pertenecen a departamentos del interior, abarcándose una docente en esta investigación.

Por lo tanto, cada centro cuenta con una realidad diferente respecto al profesorado de Didáctica III a cargo de la asignatura. En el Centro 1 las horas de Didáctica en la especialidad Derecho de los cursos de primer año hasta cuarto año están a cargo de la docente efectiva por el Departamento de Canelones. En los restantes Centros los distintos cursos de Didáctica del Derecho se encuentran distribuidos entre diferentes docentes interinos y efectivos, sin embargo, los cursos de Didáctica III están a cargo de un/una docente por Centro debido a que existe un solo grupo por cada Centro Regional de Profesores.

Respecto al Centro 1, en el año 2019 se observaron los seis estudiantes que cursaban la asignatura Didáctica III. Se analizaron seis clases en el período de setiembre y octubre perteneciente a cursos de Segundo y Tercer año de Bachillerato, Segundo Ciclo. Correspondiendo cuatro clases a cursos de 5to año (Segundo año de Bachillerato) en la asignatura Educación Ciudadana, con una carga horaria de tres horas semanales y dos clases a 6to año (Tercer año de Bachillerato) en la asignatura Derecho y Ciencia Política con una carga semanal de seis horas. Los temas tratados en las clases observadas de quinto año y sexto correspondieron al Derecho del Trabajo, Gobierno, Unión Concubinaria y Diversidad Sexual y de Género. También se observaron dos Tribunales Finales de Didáctica III en los cursos de 5to año de Segundo año de Bachillerato, totalizando 8 clases presenciales.

Los grupos de Educación Secundaria observados conformaron una población estudiantil de 100 adolescentes aproximadamente, a cargo del estudiando del Centro Regional de Profesores Centro 1, con una cantidad aproximada de 20 estudiantes por clase, entre 15 y 18 años de edad. Se visitaron cuatro liceos ubicados en distintas

localidades del interior del Departamento de Canelones. Cada estudiante fue visitado dos horas de clases en algunos casos, una hora en otros (40-45 minutos de clases). Se asistió en dos casos al examen final de Didáctica del Derecho, razón por la cual dos estudiantes del Centro1 fueron observados dos veces en su grupo.¹⁰

Los meses de marzo, abril, mayo, junio del presente año 2020 fueron atravesados por circunstancias excepcionales, centralizándose la actividad de la investigación en la educación virtualizada. En Canelones el estudiantado practicante entrevistado estaba a cargo de un grupo en el Liceo de San Luis y otro en Atlántida N°1. En Maldonado el estudiantado practicante tenía grupos a cargo en el Liceo N° 2 de San Carlos y en Pan de Azúcar en el Liceo “Prof. Álvaro Figueredo”.

En el Departamento de Florida en los Liceos N° 1, N° 2 y N° 3 de la ciudad de Florida. Los programas tratados en los distintos grupos correspondían a 3er. año de Ciclo Básico y 3er. Año de Bachillerato.

A pesar de las circunstancias, el estudiantado docente con grupo a cargo a través de la plataforma CREA buscó mantener el proceso educativo de forma virtual. Las entrevistas de los mismos y de los respectivos docentes de Didáctica del Derecho se realizaron a través de los diferentes medios electrónicos señalados.

Este cambio abrupto y no planificado del paso de educación presencial asistida eventualmente cuando el docente lo deseaba por las TIC al forzoso de educación virtual, fue entendido por quien investiga como una ventana de oportunidad para profundizar y analizar las estrategias de enseñanza utilizadas.

Se realizaron un total de quince entrevistas al estudiantado practicante de los Centros 1, 2 y 3 del curso de Didáctica III y cuatro entrevistas a las docentes encargadas del curso.

¹⁰ En el Cuadro 4 se presenta la información de los grupos observados y la codificación de los mismos.

Centro Sur	Observación de clase del estudiantado/practicante en el año 2019
. Clase 1	Estudiante/practicante: E 4 E4 A clase Notas Observación 1
. Clase 1 A	E4 B Observación Tribunal Final
. Clase 2	Estudiante/practicante: E5
. Clase 2 A	E5 A clase Notas Observación 2 E5 B Observación Tribunal Final
. Clase 3	Estudiante/practicante: E6 Nota de Observación 3
. Clase 4	E7 Nota de Observación 4
. Clase 5	E8 Nota de Observación 5
. Clase 6	E9 Nota de Observación: 6

Cuadro 4. Observación de 8 clases presenciales del Centro 1, Sur y su respectiva codificación. Elaboración propia.

Centros	Entrevistas virtuales realizadas al Estudiantado/practicante en el año 2020
Centro Este	E 10
	E 11
	E 12
	E 13 50% del estudiantado del curso
Centro Centro	E 14
	E 15
	E 16 100% del estudiantado del curso
Centro Sur	E 17
	E 18 100% del estudiantado del curso

Cuadro 5. Entrevistas virtuales: de los Centros 1, 2 y 3 en el año 2020 y su respectiva codificación. Elaboración propia.

2.5. Procesamiento y selección de la información

Se señalaron las distintas estrategias metodológicas para la recolección de datos: la observación no participante, las entrevistas a docentes y estudiantado, así como el análisis documental. También se expresó la dinámica de trabajo para acceder al campo de la investigación, dividiéndose en dos momentos diferentes.

Esta dinámica permitió la obtención de información con las estrategias metodológicas señaladas, la interpretación de dicha información y análisis de lo observado entre setiembre y octubre del año 2019, para regresar al campo en el año 2020 en un contexto diferente.

En este sentido, se adoptó lo que sostienen Yuni y Urbano (2005) sobre el análisis de los datos, como un movimiento intelectual permanente del investigador:

El análisis cualitativo supone la confluencia y convergencia de tres actividades intelectuales: procedimientos analíticos manipulativos de información, de procesos de expansión y constatación de hipótesis y/o teorías y realización de procesos de generación teórica (Yuni y Urbano, 2005, p.252).

La primera actividad se relaciona con los procedimientos manipulativos que buscan asignar cierto orden a los datos obtenidos en el trabajo de campo. La segunda remite al método de la comparación constante, como procedimiento metodológico que posibilita la contrastación y expansión de teoría y de hipótesis. La última actividad se refiere a la intencionalidad teórica de las metodologías cualitativas de generar teorías sustantivas.

Por lo tanto, analizar los datos recabados supone encontrar la trama de sentidos que contienen esos textos, para ello el investigador debe realizar una serie de operaciones manipulativas. Desde esta perspectiva el sentido del análisis de datos es reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una información completa del fenómeno observado (Yuni y Urbano, p.253).

Una vez que la información del Centro 1, Centro 2 y Centro 3 fue recopilada, organizada y seleccionada, a través de los instrumentos metodológicos, se procesó la misma desde un enfoque de triangulación hermenéutico, entendiéndose por el mismo conforme al autor Cisterna Cabrera (2005, p. 68): “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de investigación”.

Por lo que se consideró que incorporar la triangulación de instrumentos y estamentos supone un procedimiento de contrastación que permite aumentar la confianza en la calidad de la información obtenida y ayuda a la comprensión del objeto de estudio.

Por su parte, Cisterna (2005, p.65) propone el uso del término “estamento” en el campo específico de la investigación educacional a los efectos de identificar y diferenciar los grupos humanos que conforman la unidad de estudio, por lo que en este estudio se destacan dos estamentos: el docente (docentes de Didáctica III) y el estudiantil (estudiantado practicante de dicha asignatura). En función de esto, los instrumentos metodológicos utilizados para recoger información expresaron los dos estamentos donde fueron aplicados.¹¹

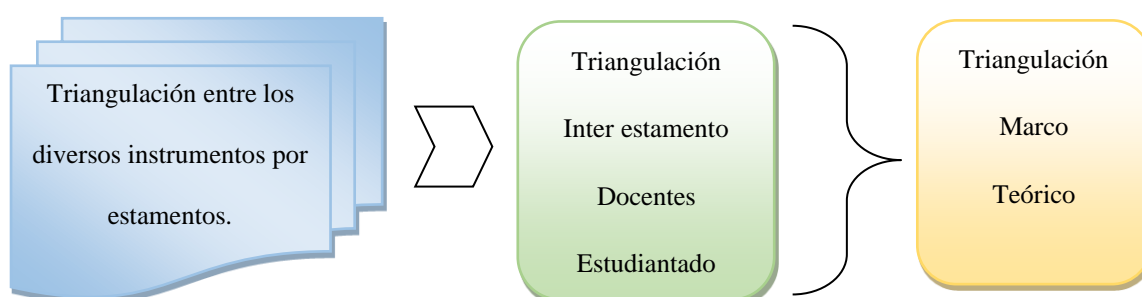


Figura 3. Triangulación de la información obtenida. Fuente: Elaboración propia.

¹¹ La figura 3 muestra la triangulación realizada de la información obtenida.

2.6. Las dimensiones del Aula. ¿Aulas sin paredes?

Es necesario aludir al contexto de realización de las prácticas de enseñanzas observadas en el año 2019 así como al comienzo del presente 2020. Cabalgar entre dos escenarios de campos diferentes como resultó esta investigación brinda la posibilidad de incursionar en noción de aula tradicional y la aulística virtual.

Tomando en cuenta lo que Edeinstein (pp.165-176) sostiene, la idea de aula alude a una arquitectura particular que trasciende las imágenes con ella asociadas (de imposición, obediencia, rutinas y rituales cristalizados, tiempos cronometrados, normalización de cuerpos y expresiones) que definen los procesos de escolarización. Es posible señalar entonces, que el aula es una construcción sociocultural compleja por la historia que la precedió.

Como lugar privilegiado de la actividad docente, el aula comporta una estructura material (organización de espacio, mobiliario, instrumental pedagógico) y una estructura comunicacional (jerarquizada, ritualizada, el flujo y distribución de comunicaciones) que señala la complejidad que caracterizan las prácticas en un espacio y tiempo. La sola mención *aula* remite a una imagen potente, a una arquitectura particular, y tal territorio constituye el espacio de trabajo de alumnos, maestros y profesores donde los más diversos guiones se ponen en juego cotidianamente (Edeinstein, 2011, p.168).

Sin embargo, el Dr. Rafael Emilio Bello Díaz (2005) habla de un nuevo espacio social-virtual creado por las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones. Un espacio virtual que tiene una estructura propia a la que es preciso adaptarse, el autor lo denomina *aulas sin paredes*, su mejor exponente es la red Internet y no es presencial, sino representacional, no es proximal, sino distal, no es sincrónico, sino multicrónico y no está basado en recintos espaciales interiores, fronteras, exteriores, sino que depende de redes electrónicas cuyos nodos de interacción pueden estar disgregados por distintos países, porque es por tanto un espacio transterritorial, desborda fronteras geográficas y políticas.

El autor señala que la emergencia del entorno virtual supone una *ampliación o expansión de la realidad* y crea nuevas posibilidades que son reales por su impacto en las personas y en la sociedad aun cuando se produzcan en un medio que no es físico y corporal, sino electrónico y *representacional*.

Explica las diferencias en la estructura espacial del aula virtual y del aula tradicional, debido a que la actividad académica deja de ser un intervalo temporal rígido, así como se cambian los hábitos educativos y los materiales educativos que los estudiantes deben aprender a manejar.

En las entrevistas se buscó que el estudiantado docente y las docentes de Didáctica expresaran los desafíos y las estrategias de enseñanzas utilizadas en el aula virtual.

Capítulo III: Análisis de resultados

3.1. Consideraciones previas

En este capítulo se presentará la descripción y el análisis de la información recogida a lo largo del trabajo de campo de esta investigación.

El objetivo de la investigación no fue comparar lo observado en las instancias presenciales y las virtuales, ya que esto sería motivo de otra investigación, sino que se ingresó al campo de la virtualización de la educación debido a la necesidad, producto de la suspensión de la presencialidad en todos los establecimientos educativos del país. Para poder continuar con lo que se había estipulado inicialmente fue necesario contemplar la “nueva” situación y así poder finalizar la investigación con la muestra elegida.

Las modificaciones provocaron el replanteo del trabajo de campo y la incorporación de nuevas categorías conceptuales, nuevas preguntas a las entrevistas y nuevos desafíos ante el tema seleccionado para que el proceso de investigación se fuera ajustando a las propias necesidades de la realidad estudiada.

Comprender la vastedad de elementos que conlleva las dos realidades analizadas, la de la presencialidad y la de la virtualidad, significó un gran reto y aprendizaje para la autora.

También se tomó en consideración que quien investiga realiza un importante esfuerzo en términos de distancia óptima en el juego de espejos e implicaciones que suscita la observación de una clase. Advirtiéndose también, el desafío que significa diferenciar descripción de interpretación, así como el aporte de la triangulación de técnicas y sujetos, en situaciones de análisis donde la subjetividad es fuerte (Edelstein, 2011, p.154).

Como señala Edelstein, “el desafío es entonces pensar fuera de los límites de concepciones preestablecidas y fortalecer la capacidad de apertura crítica que pueda traspasar las estructuras cosificadas del saber-información” (2011, p.163).

3.2. Sobre las prácticas de enseñanzas observadas

El análisis de la observación de las prácticas se orientó primero a describir las estrategias utilizadas en clases por el estudiantado practicante, en las que se pudo identificar una elección muy variada de las mismas, que van desde imágenes, audiovisuales, juegos interactivos, debates, foros, mapas conceptuales, estudios de casos, resolución de conflictos, esgrimidas ya sea en forma presencial como virtual.

Así es, que en el momento en que se abordaron contenidos y se desplegó la temática de la clase, se apreció un uso variado de las denominadas estrategias coinstruccionales que apoyan los contenidos curriculares, organizan información y ayudan a centrar la atención de los estudiantes sobre las ideas importantes.

Esa diversidad apreciada contrastada con las entrevistas realizadas a estudiantes practicantes sobre el uso de las estrategias de enseñanza en clase, es recurrente en las respuestas otorgadas:

las estrategias utilizadas son las más variadas, dependiendo del contexto social, cultural y los intereses que los chicos demuestran. Pueden ser espacios abiertos con otros estudiantes, audiovisuales, juegos interactivos, imágenes son algunas de las estrategias que hasta el momento me han ayudado más para transmitir y construir el conocimiento (E 4, 2019).

Otra estudiante practicante señala y destaca:

todos los años y con cada grupo, las estrategias tienen que variar porque van a depender de las particularidades del grupo, este año como ha sido un año tan especial y también siguiendo las recomendaciones que se tienen con el plan, me he enfocado en un trabajo bastante fuerte con las Tics y desde el uso de las mismas traté de potenciar y trabajar en base a la diversidad de inteligencias del grupo [...] (E 11, 2020).

De este modo, se observó no sólo la diversidad de estrategias puestas en práctica, sino la conexión existente entre la elección de la estrategia a utilizar en la clase y las características que presenta el grupo en particular, destacándose la importancia otorgada por parte del estudiante practicante al conocimiento de su grupo. Se hace referencia también, por parte de la practicante (E 11, 2020) a la diversidad de inteligencias del grupo, atendándose por parte de la misma, a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (2011). La teoría se basa en la idea de que no existe una única inteligencia, sino varias, las cuales deben ser cultivadas en el aula. El autor Gardner (2011) hace referencia a ocho tipos de inteligencias: lingüística, lógico-

matemática, visual-espacial, musical, cinético-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista, todas importantes y necesarias para la vida, combinadas de una manera única en cada individuo, por lo que todos somos diferentes, y por lo tanto no aprendemos de la misma manera, lo cual es tenido en cuenta según las expresiones de la estudiante practicante.

Asimismo, en el diagnóstico inicial de grupo, realizado por E 5 (2019) ¹²se detallan las características generales observadas en el área recreativa y social mencionándose, por ejemplo, que: “tienen predilección de trabajar en grupo” o “les gusta debatir ideas”. Este conocimiento le permitiría al futuro docente poder orientar y seleccionar las estrategias de enseñanza que usará en su grupo, atendiendo a las particularidades del mismo.

Confrontando lo expresado por las entrevistadas con lo observado en clases presenciales, también se apreció que se tomaron en consideración combinaciones de diferentes estrategias y el uso de múltiples medios en la enseñanza en la clase presencial:

La apertura comenzó con un audiovisual sobre el trabajo decente de la Organización Internacional del trabajo (O.I.T). El mismo fue pautado con interrogantes didácticas que acompañaron y guiaron la reflexión del video de corta duración mientras se lo observaba. La clase continuó con el desarrollo en el pizarrón de una lluvia de ideas de los conceptos extraídos del Video. Finalizada la actividad en el pizarrón, se comienza una nueva “La Ruleta del Futuro” donde juegan parejas de estudiantes, con 17 objetivos designados al azar, a los que deben identificar en una carta y luego compartir la lectura de la misma con el resto del grupo (N. Obs. 1, 2019).

En la clase de quinto año científico, sobre el trabajo, el estudiante/practicante comenzó distribuyendo varias imágenes con referencias a actividades humanas, actividad de creación, social y otras, los alumnos las observan y las hacen circular (N. de Obs. 2, 2019).

Se constató en la Nota de Observación 1 (2019), en la apertura de la clase, el uso de una estrategia preinstruccional: un corto audiovisual, luego durante el desarrollo de la clase, estrategias coinstruccionales, tales como la interrogación reflexiva sobre el

¹² Ver Anexo 4

nuevo tema a través de lluvia de ideas y finalmente como estrategia postinstruccional, con un juego didáctico que resumía lo expresado en la clase ¹³.

Mientras que, de acuerdo a la Nota de Observación 2 (2019), a través del estudio crítico de las imágenes, se buscó provocar y estimular la curiosidad de los alumnos para despertar acciones, pensamientos, relaciones y nuevas comprensiones, en consonancia con lo señalado por Anijovich y Mora (2010, p.67). De esa forma el docente practicante buscó analizar los conocimientos previos del estudiantado de secundaria respecto a lo que entienden por trabajo, analizando en las imágenes cuáles eran las situaciones de trabajo para ellos y desde el trabajo grupal construir el concepto del mismo.

En esta línea Zabala (2000), al hacer referencia a las acciones interactivas entre el profesor y los estudiantes en clase, señala:

Por consiguiente, podemos hablar de la diversidad de estrategias que el profesorado puede utilizar en la estructuración de las intenciones educativas con sus alumnos. Desde una posición de intermediario entre el alumno y la cultura, la atención a la diversidad de los alumnos y las situaciones requerirá, a veces, retar; a veces, dirigir; otras veces, proponer, contrastar. Porque los chicos y las chicas y las situaciones en las que tienen que aprender son diferentes (2000, p.92).

La diversidad -señala este autor- es inherente a la naturaleza humana, de ahí la necesidad de adaptar la enseñanza, con estrategias diversas, a los distintos estudiantes que tienen características únicas y personales a pesar de tener elementos compartidos por el grupo, generación, contexto social, etc.

En el discurso de las entrevistas surgió la preocupación común sobre la elección de las estrategias seleccionadas, si son realmente las más adecuadas para lograr captar la atención, el incentivo de las/los estudiantes, contribuir al desarrollo de sus inteligencias múltiples. Todos coincidieron en la necesidad de desplegar diversas estrategias, adecuadas al tema y al grupo en el que se está trabajando.

Realizada la misma interrogante a las docentes de Didáctica del Derecho respecto al uso de las estrategias en sus clases con el estudiantado practicante, las tres

¹³ la clasificación se realiza teniéndose en cuenta el momento de uso y presentación de las estrategias según los autores Díaz Barriga y Hernández (1999).

expresaron en forma coincidente, la necesidad de la diversidad. La profesora D 1 (2019) respondió:

Utilizo variadas estrategias para acercar a los practicantes de profesorado a la enseñanza del Derecho. Siempre partiendo de casos prácticos y vivenciales que se le puedan presentar, estudio de casos, tomando el Derecho desde el paradigma de la complejidad y no solo desde las perspectivas normativista y formal (D 1, 2019).

A lo que la docente D 3 (2020) agregó:

Yo me manejo con diversas estrategias, depende un poco del grupo, del momento, de la temática [...] lo que me guía mis opciones en ese sentido es que el estudiante tiene que tener variedad, creo que es imposible tener una (D 3, 2020).

Asimismo, la docente D 1 (2020) contestando sobre las estrategias más eficaces señaló: “No hay ninguna estrategia que diga esta es la estrategia porque la que sirve para un tema no sirve para otro [...]”. Demostrando que no todas las estrategias de enseñanzas pueden utilizarse para todo, la/el docente en su función deberá identificar cual es la más adecuada según el contenido a enseñar, el grupo, los objetivos y las propias aptitudes.

Así es, que se puede apreciar de las diferentes expresiones, un manejo reflexivo y flexible de las estrategias teniendo en consideración las características del grupo, el contenido curricular que se va abordar así como el contexto intersubjetivo que manejen los alumnos, conforme lo señalan las autoras Anijovich y Mora (2010), encauzando de forma intencional la aplicación de variadas estrategias de enseñanza, postura que se observó también en el estudiantado practicante de sus cursos, apreciándose una correlación entre los/las docentes de Didáctica del Derecho y su estudiantado practicante.

Las entrevistas también buscaron indagar en las docentes de Didáctica del Derecho la identificación con algún modelo o corriente pedagógica en particular para el diseño de sus clases. En este sentido las respuestas otorgadas por las docentes de Didáctica del Derecho revelaron cuáles son las concepciones que sostienen respecto al curso, el Derecho y en general a diferentes aspectos de la asignatura.

También fue posible advertir el compromiso ético en las docentes en su labor y en la búsqueda de transformaciones respecto a la concepción sostenida, manifestando la profesora D 1 (2020) “es el aula un espacio privilegiado para la apertura de nuevas

formas de entender la sociedad y la búsqueda de cambios desde la participación de todos los actores”.

Al respecto la docente D 3 (2020) señaló:

[...] en mi concepto yo enmarco al Derecho dentro de las Ciencias Sociales, [...] el término Derecho propiamente es muy enciclopedista, tiene que ver un poco con esta cuestión: un poco de que el Derecho y su enseñanza estaba muy ligada a Secundaria y a la Universidad y hoy tenemos una diversidad de conocimientos jurídicos que en algunos lugares se le llama formación cívica, formación para la ciudadanía etc. (D 3, 2020).

La docente hizo referencia al concepto de Derecho e incluso al uso del término Derecho (con mayúscula), asociado el mismo al concepto de ciencia cuyo objeto de estudio es el orden jurídico o la norma en su contenido dispositivo abstracto, un Derecho substantivado, de singular valor, que se trasciende a sí mismo y que no permite conectarlo a la realidad social, asociando esa forma de enseñanza a la Universidad.

Esta forma de concebir el Derecho, impide su conexión con los programas de Secundaria donde existe una mirada interdisciplinaria del fenómeno jurídico y refieren a la práctica cotidiana de derechos inconexa muchas veces, con ese Derecho Positivo, escrito y percibido numerosas veces como incoherente y desconectado de la realidad social del estudiantado. Se aprecia una tensión entre los contenidos del programa de los distintos años de la asignatura en Educación Secundaria y el enfoque enciclopedista del Derecho ligado a la Universidad, que impide una visión flexible y abierta del mismo, conectada a otros campos de las ciencias sociales.

Ciertamente, el efecto aislante del formalismo jurídico al difundir la creencia de la separación del campo jurídico de los demás campos sociales (como, por ejemplo, la política, la historia, la economía) contrasta con la interdisciplinaria existente en los programas de Secundaria e incluso en esta investigación con la utilización de herramientas proveniente de otros campos de conocimiento, como señalan García y Rodríguez (2013, p. 17).

En cierto modo, podría indicarse que existe un cuestionamiento del propio diseño curricular del Profesorado que suscitaría interrogantes para futuras investigaciones sobre cuál debe ser la relación entre la carrera de profesores de Derecho y los planes y programas de Educación Secundaria en la cual los mismos van a trabajar.

Como señala Witker: “la incorporación del Derecho en el ámbito de las ciencias sociales requiere un cambio epistemológico radical que incorpore los conceptos de totalidad, indeterminación y movimiento a los enfoques jurídicos sociales (texto-contexto)” (Witker, 2015, p.356). Lo cual debería reflejarse en el diseño de los planes y programa del propio Profesorado de Derecho, por lo que también se advierte la necesidad de trabajar en la estructura curricular del mismo.

Se debe tener en cuenta que para la concepción crítica-realista citada por Vázquez (2005, p.11) la enseñanza de ciertas materias, por ejemplo: historia del derecho, filosofía jurídica, no se deben dar *al lado* de las materias jurídicas-positivas sino dentro de las mismas, no deben ser materias separadas sino integradas, de esta forma, según esta concepción, desde el punto de vista metodológico se lograría incorporar en el razonamiento jurídico el nivel político y el social.

Con respecto a cómo conciben a su asignatura, la docente D 2 (2020) pondera la enseñanza del Derecho y su concepción del mismo:

No hay ninguna otra materia que este en la vida como el Derecho [...] me interesó siempre conocer el Derecho, pensaba la forma de generar cambios [...] como una herramienta, en definitiva. (D 2, 2020)

Se resalta la característica de omnipresencia del Derecho señalada por el Carlos Nino (2003, p.3), cuando la docente manifiesta que no hay otra materia que esté en la vida de las personas como el Derecho, de acuerdo a la entrevistada se trataría de una omnipresencia que se manifiesta en los actos más simples de la vida, como, por ejemplo: comprar alimentos, subirse a un ómnibus y en las relaciones humanas, como convivir, casarse, divorciarse, etc.

La profesora se observa a sí misma como potencial transformador de la realidad social en la que actúa, lo que puede desarrollar gracias a su actividad docente que la coloca en contacto constante con su estudiantado. Esta satisfacción o significatividad que le genera el trabajo deriva de la posibilidad de vincular el mismo con valores u objetivos trascendentales como la justicia, la solidaridad.

Pero también se observa en el discurso, que el Derecho despierta sensaciones contradictorias, por un lado, puede despertar confianza cuando se trata de reformar el contrato social con proyecciones a una sociedad más justa, pero, por otro lado, el Derecho también, suele ser percibido como un instrumento de dominación de clase que

permite el mantenimiento de cierta posición dentro de la sociedad, promulgando un pensamiento conservador como se señaló por Francisco Ibarra (2012). En el caso de la docente D 2 (2020), considera al Derecho como una herramienta de transformación, que puede generar cambios, promover la resistencia social ante situaciones injustas, puede inspirar esperanza para conformar una sociedad futura emancipada. Esta característica de ambivalencia del Derecho es distinguida por la concepción crítico-realista (Ibarra, 2012, p.93).

Por otra parte, se visualiza que, las docentes entrevistadas se posicionan desde otros paradigmas que tensionan el paradigma tradicional hasta ahora ceñido a la enseñanza del Derecho. Así es que la docente D 1 (2019) señala: “sin desconocer que el Derecho está imbricado en un modelo que se acerca al positivista y formal descriptivo, considero al Derecho como un fenómeno complejo situado en un espacio y tiempo determinado”.

Reconociendo en su manifestación el peso del paradigma positivista jurídico propio de la corriente romano-germánica (sistema normativo surgido de las prácticas del Imperio Romano, expandido a Europa continental y América latina) que modela el Derecho, realiza un cuestionamiento consciente del paradigma dominante, ubicándose al igual que las otras Docentes, desde otros paradigmas.

Se vislumbra entonces, la existencia o convivencia de concepciones o paradigmas epistemológicamente confrontados que se presentan cotidianamente como dilemas constantes en el desempeño docente.

Asimismo, se indagó sobre el papel asignado a la planificación de la clase para el estudiantado practicante y se observó cómo se posiciona el estudiantado en su rol de docente en el trabajo cotidiano, ante situaciones de desigualdad social y educativa, el sentido que le otorga a su tarea, a los problemas y desafíos que se plantean entorno a ella, cómo se relaciona con la cultura, con los saberes, con los “otros” con los que trabaja cotidianamente construyendo vínculos, conforme lo sostenido por Southwell (2014).

Se constató que la práctica impacta en la identidad del estudiantado practicante y los posiciona en un lugar desde el cual van construyendo su rol docente en interacción con los otros (estudiantes, institución, colegas, profesora/a de Didáctica, CERP, etc.). Esa construcción identitaria es un proceso que acontece en el devenir de las

experiencias individuales y colectivas a lo largo su historia y de sus interacciones sociales.

Como señala Virginia Coitinho (2017) refiriéndose al profesorado de Educación Secundaria:

Estos docentes de aula, en la educación secundaria en nuestro país, se han formado en Institutos de Formación Docente, donde se le han impartido los conocimientos básicos para ejercer su tarea; no nacen docentes, sino que aprenden a serlo, sobre todo tomando el ejemplo de su experiencia como alumno en el proceso de su formación, mirando a otros e imitando conductas. (2017, pp.3-4)

En el caso del estudiantado practicante, hacerse cargo de un grupo significa el comienzo del ejercicio de su profesión, su primer comienzo laboral que lo que de acuerdo con Ojeda (2008) impacta decididamente en la elaboración de su identidad profesional futura. Es un proceso de aprendizaje, un diálogo continuo entre el proceso individual y la cultura en la que está inmerso.

Al respecto la estudiante practicante E 11 (2020) señaló:

yo priorizo lo humano, la primera pregunta que me realizo es ¿cómo aprenden mis estudiantes? Y es así que planifico en base a sus necesidades, no en base a cumplir estrictamente un programa [...] si necesitan reforzar el trabajo colaborativo, planifico en base a eso. (E 11, 2020)

Se puede apreciar la toma de decisiones que realiza desde su rol de docente, respecto a la flexibilización del programa y el valor que le otorga a la planificación, así como se aprecia un proceso de reflexión sobre una visión integral del estudiante.

Otro estudiante expresó respecto de la planificación de la clase: “es una toma de decisiones condicionada por la realidad histórica y social, los programas, las instituciones educativas y el grupo” resaltó E 17 (2020), por lo que se puede apreciar que la planificación les permite organizar y responder a las necesidades de sus estudiantes, considerando que la misma es “por y para ellos” (E 14, 2020). Se debe tener en cuenta que la planificación previa de la estrategia de enseñanza utilizada permite la contextualización de la misma, es un “pienso previo” (E 12, 2020) para que los/las estudiantes puedan apropiarse de los distintos saberes y ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje, en conformidad con lo establecido por Anijovich y Mora (2010). Para estas autoras las estrategias tienen dos dimensiones:

- a) La dimensión reflexiva en la que el/la docente realiza su planificación. El análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo, la toma de decisiones acerca de la cantidad, calidad y secuencias de actividades que considere mejor efectuar.
- b) La dimensión de la acción que involucra la puesta en marcha de las decisiones asumidas.

Estas dos dimensiones, para las autoras, se expresan en tres momentos: en el momento de la planificación, en el momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo y finalmente en el momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, es decir, el momento de reflexionar sobre los efectos y resultados obtenidos, donde se retroalimenta la alternativa probada y se piensan otros modos de enseñar.

En las clases presenciales, de ocho clases observadas en el año 2019, tres de las mismas quedaron inconclusas respecto a lo contrastado en sus planificaciones, teniendo que ser interrumpidas por el término de la hora de aula antes del cierre y finalización de los contenidos. Se debe tener en cuenta que en las actividades de cierre de una clase se ubican las estrategias postinstruccionales, estas permiten realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado, se enuncian conclusiones, se puede volver a las preguntas del inicio, en general es en este momento que se trata de evitar que los temas abordados queden inconclusos. Se considera que las actividades de cierre posibilitan también, una perspectiva de evaluación para estudiantes y docente, tanto en sentido formativo como sumativo (Díaz Barriga, 2013, p.5).

Teniendo en cuenta lo expresado por Edelstein (2011, p. 203), se trató de observar las clases flexibilizando la mirada sobre las mismas, buscando considerarlas como clases abiertas a las siguientes, es decir, configuraciones abiertas, libre de estructuraciones; aunque como docente que ha impartido esos contenidos, se entienda que debió realizarse mínimamente una actividad de cierre de esa instancia de aula como forma de reforzar los contenidos trabajados.

Con respecto a la educación en la virtualidad, así como a las situaciones que paulatinamente se fueron dando con el regreso a la presencialidad, de acuerdo al protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes a los centros educativo de la ANEP (20/5/2020), en la que se alternó actividades presenciales con virtuales, se

crearon ambientes mixtos. Para analizar ese nuevo escenario se partió de la explicación señalada por la estudiante practicante E 15 (2020) en la planificación realizada para su grupo,¹⁴ y en la que señaló:

Los enfoques híbridos plantean combinar las clases cara a cara con actividades que no requieran la conexión (o dichas de otra forma, desenchufadas), así como las virtuales (conectados). Esto nos plantea la interrogante de ¿qué hacer en forma presencial y que hacer en línea?, ya que, claramente ambas son muy diferentes y manejan códigos distintos (E 15, 2020).

La interrogante que la practicante se hizo, y que es común a todas y todos, es en relación a que el nuevo contexto trajo diversos desafíos tanto a los docentes de Didáctica como a los/las practicantes. Respecto a los/las practicantes más de la mitad señalaron que tuvieron que aprender el manejo de la plataforma: “por lo que tuve que aprender a utilizar esta herramienta” (E 17, 2020), otros/otras refieren a dificultades de conectividad y a la motivación del estudiantado, así como a la selección de la estrategia. Casi todos y todas refieren a una problemática de brecha digital que se expande en el estudiantado de los sectores vulnerables, que siguen quedándose atrás en su aprendizaje (lo que seguramente suscitará futuras investigaciones específicas) porque son los/las ausentes en la virtualidad. Sin embargo, también se resaltó el trabajo colaborativo en algunos centros de estudio:

en mi centro se tiende a la elaboración de proyectos interdisciplinarios y al trabajo en grupo, Yo junto a docentes de Historia y de Educación Social y Cívica elaboramos un proyecto orientado a la evolución histórica del hombre, las diferentes pandemias que ha atravesado, vinculándolo con la cultura, la toma de decisiones de los gobiernos para contrarrestar los efectos y está siendo una experiencia y un muy buen recurso para aplicar en mis aulas (E 17, 2020).

La experiencia en la elaboración de proyectos interdisciplinarios que la estudiante practicante jerarquizó como recurso para utilizar en sus clases, resulta interesante para ayudar a la ruptura de ese paradigma tradicional del Derecho, sobre el que se desea reflexionar críticamente. Los proyectos implican llegar a acuerdos, son producto de las negociaciones entre diversos campos del saber, suponen dirimir diferencias entre el cuerpo docente a través del diálogo, suponen un compromiso ético asumido por la futura docente en búsqueda de beneficios colectivos, así como, la elaboración del sentido de pertenencia a la institución en la que se trabaja. A su vez

¹⁴ se adjunta en el Anexo 5

rompe con la visión tradicional de un Derecho cerrado y aislado del resto de las Ciencias Sociales.

La adaptabilidad que algunos/as estudiantes practicantes expresan en sus respuestas ante el nuevo contexto, interpela hasta a quien investiga en su calidad de docente, por ejemplo E 12 (2020) expresó: “las estrategias van evolucionando conforme las necesidades de los estudiantes y conforme uno los vaya conociendo más” haciendo referencia a un Docente más flexible, más improvisador y más adaptable, que así se auto percibe y percibe un aula cada vez más diversa ante una realidad cambiante en la que prevalece la incertidumbre, más que las certezas.

3.3. Entre estrategias de enseñanza tradicionales e innovadoras

Se pueden señalar que las estrategias de enseñanzas tradicionales en la enseñanza del Derecho se han caracterizado según lo expuesto por Ibarra Francisco (2012) entre otros aspectos, porque el/la docente ocupa un papel protagónico, es quien decide todo; tanto los contenidos, estrategias, como la evaluación. También es quien ordena, es centro de todo, conformándose una ideología de sometimiento y heteronomía en la que el/la estudiante espera que decidan sobre su formación, el estudiantado asume una actitud pasiva dependiendo de las decisiones de otro u otra.

Sin embargo, se vislumbró en las prácticas por parte del estudiantado practicante un proceder intencional en el diseño y planificación de las estrategias de enseñanza para que el estudiantado de Secundaria poseyera un protagonismo mayor que el de las metodologías tradicionales, el que se irá analizando en las distintas situaciones observadas, donde se percibió con claridad un desplazamiento del paradigma dominante.

No obstante, se apreció la persistencia de estrategias tradicionales, las mismas fueron puestas en práctica por los/las estudiantes practicantes en determinados momentos de la clase presencial, no se apreciaron en toda la secuencia didáctica sino en determinadas secuencias de la misma.

Por ejemplo, teniendo en cuenta lo que sostiene Ausubel, la enseñanza expositiva es aconsejable por encima de otras propuestas de enseñanza si se toman en consideración los siguientes aspectos: si se parte y estructura en base a los

conocimientos previos del alumnado, si se le da una organización apropiada al contenido partiendo de lo complejo a lo más simple o de lo general a lo particular, si se lo otorga a la información nueva, una cierta significatividad lógica y psicológica (organizadores previos por ejemplo) y si se garantiza y promueve el esfuerzo cognitivo-constructivo del estudiantado (apud, Díaz Barriga, 1999, p.217).

En ese sentido se pudo observar, en el tribunal final del estudiante practicante E 5 (2019), una apertura expositiva de la clase: “comenzamos con el significado del término Concubinato y la historia del mismo” (N. Obs. 2, 2019), en la explicación a lo largo del desarrollo de la clase generó expectativas en los estudiantes. Sin embargo, el practicante, se concentró en exponer, realizando una contextualización histórica extensa que al estudiantado no les llamó la atención, concentrando una gran cantidad de información que en realidad buscó volcar más hacia el tribunal que lo estaba evaluando que a los jóvenes para quienes impartía ese contenido, tratando de demostrar el dominio disciplinar del tema a los docentes que lo evaluaban.

En esta situación es importante analizar como la evaluación en términos de aprobación o desaprobación a la que está sometido el estudiante practicante permeó toda la clase. La mirada del Tribunal se siente incisiva y provoca una serie de bloqueos o clausuras frente a otros que impiden los procesos de objetivación y autoanálisis de la clase.

La estrategia tradicional planificada para el comienzo de la clase por parte del estudiante practicante, sin embargo, no condicionó todo el desarrollo de la clase, en la medida que, posteriormente, a través de la interrogación y la elaboración de esquemas conceptuales los alumnos lograron una mayor participación en la misma. La tensión apreciada en el comienzo de la clase, cuando el practicante exponía y el estudiantado escuchaba pasivamente, rayaban sus cuadernos o miraban los celulares, resalta la fuerte relación que existe entre los temas y la forma de abordarlos.

Sin embargo, es importante señalar la búsqueda de un abordaje interdisciplinar por parte del estudiante docente, que intentó conectar el Derecho con el contexto histórico, con la historia de creación de las normas e instituciones, porque no se puede prescindir de los antecedentes históricos jurídicos, como señala el Dr. Hugo Martins:

Los conocimientos de la historia se tornan imprescindibles si concebimos al Derecho, no como el conjunto de normas vigentes en determinada época y país, concepto

unilateral y estrecho, sino como el sistema institucional dinámico en el que la conducta de los hombres y las relaciones de estos entre sí y con la naturaleza, así como las relaciones con las organizaciones políticas, económicas, culturales y sociales, se regulan valorando hechos según normas -en una implicación indisoluble de los valores, hechos y las normas-, captados por organizaciones humanas (los parlamentos, la administración, los jueces) con el propósito de lograr la convivencia pacífica entre los hombres (1992, p.35).

La valorización que hizo el practicante de conexión histórica de la explicación del tema, para ir señalando la conquista de derechos fue interesante, pero, se apreció, que no alcanza con conocer la materia que se imparte, sino que se debe adquirir el conocimiento sobre el aprendizaje guiando el mismo con diversas estrategias para mantener a los estudiantes motivados y activos, evitando el aburrimiento, buscando las estrategias más adecuadas. Combinar la exposición con la estrategia de interrogación para indagar los conocimientos previos, hacer dialogar los pensamientos de los mismos sobre la evolución de la institución, pudo haber sido una oportunidad e incluso una búsqueda colectiva para el comienzo de la clase e incluso como una forma de para aprovechar las situaciones emergentes de las intervenciones del estudiantado.

Enseñar desde una perspectiva interdisciplinaria supone un sentido de apertura y una resignificación de los conocimientos que se adquieren, supone integrar saberes y crear espacios comunes de conocimientos, implica una mirada global y holística que permita una visión compleja de la sociedad y la cultura que se analiza. De alguna manera flexibiliza las fronteras entre las disciplinas, mostrando la complejidad de los fenómenos de la sociedad, tal como se presentan en la realidad.

Puede considerarse la interdisciplinaria como “una actitud posible ante el conocimiento”, una nueva actitud, una búsqueda para romper la rigidez de un modelo de conocimiento, como un camino innovador que reconoce la multiplicidad de enfoques ante los diversos contextos culturales (Souza Da Silva, 2008, p.3).

Al respecto, Van Der Linde señala que la interdisciplinaria, es una estrategia pedagógica que implica la interacción de varias disciplinas entendida como el diálogo y la colaboración de estas para lograr la meta de nuevo conocimiento por lo tanto si se habla de estrategia indudablemente se habla de planificación y de la existencia de un propósito (2007, p.10).

El estudiante practicante en esa búsqueda de la interdisciplinaria que intentó realizar, dejó en claro, la tensión que surge en la misma, por un lado, por tener que romper con el propio paradigma formativo que significa estructurar la actividad de forma diversa y tener que conectarse con nuevos saberes en los cuales no se es

especialista de las temáticas abordadas y, por otro lado, la falta de experiencia en el trabajo interdisciplinar que caracteriza a la formación de docentes de Derecho. Estas tensiones son obstáculos que frenan el trabajo interdisciplinario y desmotivan su puesta en marcha, a pesar de las ventajas y riqueza analítica que la interdisciplinariedad aporta.

Asimismo, es importante destacar que el examen final de Didáctica III, conforme al plan 2008 (Unidad Didáctica Práctica Docente de 4º año) presenta particularidades propias. Se debe tener en cuenta además que la Didáctica-Práctica docente constituye una unidad integrada por: el curso de Didáctica Especial y la práctica docente, por lo que el estudiantado deberá cumplir a satisfacción las exigencias de las dos actividades. El incumplimiento de una de ellas, invalida las notas obtenidas en la otra e impide la aprobación del curso.

En todos los casos el estudiantado deberá rendir el examen final, no lo podrá exonerar y para poder rendir ese examen final, deberá haber obtenido en el curso la calificación 5 como mínimo (la escala es hasta el 12). Para la calificación final del curso se tendrán en cuenta: la evaluación de los trabajos relativos a la práctica docente y al curso teórico, haber realizado dos pruebas parciales, la actuación calificada de la práctica docente, la actuación calificada del curso teórico, no haber excedido el 20% en inasistencia de las clases que debió dictar el docente del curso teórico, así como de las que debió asistir a la práctica docente (art.51 del Plan 2008).

El tribunal que integra la instancia del examen final deberá estar integrado por el profesor de Didáctica y dos profesores egresados de formación docente en la especialidad Derecho ubicados en grado 2 o superior del escalafón docente, como se señaló, dos Tribunales Finales fueron integrados por quién investiga, siendo la clase analizada anteriormente, una instancia que por un lado ofreció elementos de análisis para la presente investigación y por otro implicó la evaluación del mencionado practicante.

En otra de las clases presenciales, durante el desarrollo del tema Derecho Laboral donde se realizaron distintas estrategias, tales como lluvia de ideas, elaboración de un mapa conceptual en el pizarrón, con la participación activa de las/los estudiantes, el docente practicante, sin embargo, optó por interrumpir la actividad de la misma, ignorar la elaboración realizada en el pizarrón y dictar la definición de Derecho Laboral elaborada por un autor clásico de la materia, para que los estudiantes la copiaran, usando esta estrategia como una forma de garantizar el orden y el manejo del grupo,

primando este aspecto disciplinar por encima del pedagógico, inhibiendo la utilización de las estrategias activas que se venía desarrollando, por lo tanto dejándolas casi sin efecto.

Por otra parte, se puede señalar que en la mayoría de las clases presenciales observadas se buscó incentivar la participación activa del grupo en cuestión. Esto es reafirmado en los siguientes comentarios: “los estudiantes tienen que tener un rol de protagonista del aprendizaje” (E 18,2020), así como otra practicante expresó:

en la clase utilizo el bajado a tierra de los textos y normativas principalmente con casos prácticos y así llegar a las normativas para identificar, dónde y cuándo utilizamos nuestras leyes o dónde poder identificar formas de gobierno, etc. (E 4, 2019).

Se apreció la búsqueda por aplicar los conceptos del Derecho a la realidad contextual desde el uso de casos prácticos. Esta forma de enseñanza del Derecho implica una selección de los casos prácticos relevantes y supone desarrollar en los estudiantes habilidades analíticas, de observación, para de esa forma poder ir de la teoría a la práctica. Esto permite despertar en los estudiantes el interés, y que puedan relacionar los conocimientos previos que tengan, exigiéndole a su vez la comprensión y reconstrucción de saberes.

Efectuando la contrastación con las clases observadas, por ejemplo, en la Nota de Observación 8 (2019) surge: “se comienza la clase con una lluvia de ideas sobre ¿qué se entiende por Partidos Políticos?, colocándose la pregunta en el pizarrón”. Se pudo observar en seis de las clases presenciales, que el estudiantado practicante, al comenzar sus clases ensaya un punto de partida para la construcción de la nueva información indagando los conocimientos previos de su estudiantado e incluso nociones intuitivas que ese adolescente pueda tener.

Así, por ejemplo, de acuerdo a la Nota de Observación 8, existió inicialmente una búsqueda de activación de los conocimientos previos del grupo, con estrategias que promovieron enlaces entre los conocimientos anteriores y la nueva información, al identificarse el uso de estrategias preinstruccionales ¹⁵.

¹⁵ conforme la clasificación realizada por Díaz Barriga y Hernández (1999, pp.141- 147).

Esto permite aumentar el protagonismo del estudiantado al sentirse partícipe en la construcción o deconstrucción del conocimiento en la clase, al ser motivados para que aporten desde su propia percepción, su interpretación y conocimientos previos de los fenómenos a estudiar. De esta forma, al proponer diversas actividades, es posible construir distintos escenarios que promuevan en los/las estudiantes procesos interactivos entre los nuevos significados que se quieren enseñar y los ya conocidos por ellos.

Al ser consultado el estudiantado practicante sobre cuál es la estrategia que ha considerado más eficaz en su práctica docente, las respuestas son heterogéneas, apreciándose la diversidad de experiencias que el estudiantado practicante asimila en su desempeño docente. Algunos/algunas consideran importante la lluvia de ideas, los debates, la interrogación, trabajar casos prácticos, videos, la resolución de conflictos, análisis de canciones, otra estudiante practicante señaló como muy eficaz para consolidar al grupo una experiencia de integración dónde los estudiantes bailaron tango, visitas guiadas a sitios web y otros sin embargo prefirieron no señalar una estrategia como la más eficaz.

Interrogados el estudiantado practicante sobre los aspectos que jerarquiza al dar su clase, seis de ellos expresaron que ponen atención a las habilidades expresivas orientadas a desarrollar actitudes, comportamientos y valores: “es importante transmitir los valores, como el respeto, el compromiso, la responsabilidad” señaló E 14 (2020), “mi jerarquía se basa en la calidad humana [que] como docente ayudamos a mejorar, así como aspectos de fortalecimiento como colectivo, morales y éticos” señaló E 4 (2019). A su vez, “tener una buena relación con el estudiante es fundamental, saber escuchar” mencionaba E 13 (2020), en tanto el resto destacó la comprensión de los temas.

Sin embargo, es posible advertir en la mayoría de las entrevistas un predominio y preocupación por los aspectos cognitivos, destacándose una escisión entre lo cognitivo y lo expresivo, tal como señala Lista (2013, p.45). Se continúa priorizándose en las entrevistas el conocer, comprender y analizar el Derecho, habilidades cognitivo-instrumentales por sobre las habilidades expresivas orientadas a desarrollar actitudes, comportamientos y valores. Sin embargo, esto no significa que las mismas no se

desarrollen, sino que se realiza de forma más inadvertida, menos reflexionada y explícita.

En las clases observadas se aprecia también esa preocupación por las habilidades cognitivas, sin embargo, se observa un cuestionamiento, un esfuerzo por el desarrollo de habilidades cognitivo-críticas a partir de criterios externos, sociales, políticos. Por ejemplo, en una de las secuencias de la clase de E 4 (2019) se analizó una noticia periodística actual, donde la estudiante practicante realizó una serie de preguntas de aplicación del pensamiento divergente ¹⁶ que llevaban a la reflexión y crítica de la misma:

leída la noticia, la docente que se encuentra ubicada en el centro de la clase pregunta ¿qué figura familiar está omisa en el cumplimiento de las obligaciones dentro de la familia? ¿en el fallo que realizó el juez que se está criminalizando? (Notas de Observación 4, 2019).

Estos cuestionamientos críticos-reflexivos también fueron observados en la clase sobre Diversidad Sexual y de Género de E 7 (2019). En la clase sobre Partidos Políticos de E 15 (2019), incluso después de la secuencia tradicional expositiva de apertura de E 5 (2019), en las secuencias siguientes se reflexionó sobre el cambio de paradigma social que llevó la Unión Concubinaria hacia una Ley de Matrimonio Igualitario.

Sin embargo, se pudo observar la tensión efectiva en la clase, cuando se abordan ciertas áreas temáticas del Derecho, debido a la dificultad existente para desprenderse del paradigma positivista dominante, que lleva a resaltar los conocimientos instrumentales, los saberes, por encima del saber hacer y seguir priorizando definiciones de autores clásicos del Derecho por encima del trabajo colectivo realizado en clase (E 5, 2019), así como el uso de la memorización por sobre la reflexión del tema, la interpretación de la ley rigurosa y objetiva (exégesis legalista) por encima de su interpretación crítica.

Se desprende por tanto en las clases, cuando la temática remite a normativas legislativas, una tensión entre los distintos paradigmas, que hace que el/la estudiante practicante incursione en diversas actividades, pasando de lo tradicional a lo creativo,

¹⁶ Conforme a lo señalado por Anijovich y Mora (2010, p. 39) buscan una variedad de respuestas y se diferencian de las preguntas de aplicación de pensamiento convergente que buscan una única respuesta.

en una suerte de indeterminación entre conocer la ley de memoria o reflexionarla, entre la recepción pasiva de la ley o su cuestionamiento.

Preguntados sobre los recursos didácticos que utiliza diariamente en sus clases, se aprecia una actitud contradictoria en tanto existe en la toma de decisiones la búsqueda de estrategias de enseñanzas innovadoras, pero algunas de las mismas se apoyan en medios didácticos tradicionales. Por ejemplo, se resalta la lluvia de ideas, los mapas semánticos, pero para la elaboración de los mismos se señala como medio fundamental la tradicional pizarra y se desplazan herramientas como *Padlet* que permite crear muros colaborativos o aplicaciones como *Mindomo* que permite crear y compartir mapas mentales.

Sin embargo, fue posible apreciar en las respuestas del estudiantado/practicante la capacidad para tomar iniciativas, proponiendo, implantando y evaluando soluciones a los problemas, muchas veces a partir “del ensayo y error” (E 4, 2019). En una actitud reflexiva de su propia práctica, una practicante expresó: “trato que el estudiante vaya adquiriendo el conocimiento de forma colaborativa, es decir que intervenga en la formación del contenido” (E 14, 2020); otra señaló: “mi preocupación primordial es alcanzar una conexión entre ellos y el tema a dar” (E 12, 2020).

Otras respuestas giraron en torno a: “me gusta construir clase a clase el conocimiento con los estudiantes” (E 11, 2020), “intento que ellos tomen decisiones” (E 12, 2020) haciendo referencia a que participen en la elección de determinados temas que se van a trabajar, tratando de que los mismos hagan suyos los propósitos que guían la actividad.

A partir de lo expuesto se observa que diferentes estudiantes docentes están ofreciendo la oportunidad a su estudiantado, de que se impliquen activamente en las tareas, en una búsqueda para que las mismas sean atractivas y, por lo tanto, les interese. Como señala Isabel Solé, “el interés no viene dado, no está ahí siempre; hay que crearlo, y una vez que se suscitó, cuidarlo para que no decaiga” (1999, p.14).

Por último, refiriendo a las actividades virtuales, se destacaron la potencialidad de ciertas herramientas para facilitar las explicaciones de los contenidos de un modo sintético y con un alto contenido visual, como las infografías, presentaciones *canva*, *prezi*, *pow toon*, visitas virtuales guiadas, tratando de captar el interés y atención de los estudiantes.

En entrevista realizada a la docente D 1 B (2020) señaló respecto a las estrategias virtuales: “se trató de dejar el uso del *power point* (PPT) porque si se llena de contenido es lo mismo”, haciendo referencia al uso tradicional de la clase expositiva convertida en texto lo que el autor Bates expresaba como “vino añejo en botellas nuevas”.

También se resaltaron las herramientas de trabajo colaborativo mediado por la computadora como foros, debates, *padlet*, *mindomo*, que facilitaron la interacción entre los miembros del grupo y la participación en procesos de construcción de conocimiento compartiendo la información. En una de las entrevistas realizada, la estudiante practicante manifestó:

Me piden a mi hacer debates, he armado mucho foro para intercambiar ideas, me ha dado mucho resultado la resolución de conflictos, plantear un conflicto y teniendo en cuenta lo que han estudiado antes, ver como lo resuelven, como pueden aplicar ese conocimiento (E 11, 2020).

Se pudo apreciar la utilidad de los foros para encauzar discusiones a fin de resolver los problemas o conflictos planteados, si bien no se puede equiparar innovación educativa con la mera incorporación de tecnologías a las clases, se puede apreciar que la forma no convencional de plantear un contenido promueve un desplazamiento de las formas tradicionales de enseñanza del Derecho.

El modelo de enseñanza virtual a través de las videoconferencias tiene como característica la sincronía (el cara a cara o conexión simultánea profesor/a-estudiante) en tiempo real, y en forma asincrónica, en caso de no poder estar en la transmisión en vivo, facilitando el acceso al material de ese encuentro virtual posteriormente. La estudiante practicante E 16 (2020) señaló al respecto de los encuentros sincrónicos:

una de mis preocupaciones es que la persona que está del otro lado (el/la estudiante) me entienda, es decir que mi exposición sea clara. También me preocupo por no caer en la exposición absoluta, por ende, siempre trato de motivar a los chiquilines y que puedan intervenir en el desarrollo del tema, que no sea una clase positivista.

De este modo la practicante realiza una reflexión sobre la utilización del recurso, para que las instancias sincrónicas se vuelvan clases magistrales por pantalla, tratando de motivar a sus estudiantes y buscando no caer en una clase tradicional realizada en un medio tecnológico.

La investigación demostró que la incorporación de las TIC no fue percibida como un desafío para las docentes, porque ya trabajaban con las mismas, teniendo una de ellas años de experiencia en la virtualidad. Otra docente realizó cursos previos y la tercera consideró la oportunidad para potenciar sus conocimientos. Si bien, la sola presencia de tecnología no implicaba innovación en la forma de enseñar, se brindó la posibilidad de desarticular el andamiaje tradicional de enseñanza del Derecho.

Las docentes se mostraron satisfechas respecto a la respuesta dada por el estudiantado practicante ante la situación enfrentada. Si bien se considera que la respuesta del estudiantado de Secundaria a la virtualidad fue muy heterogénea, dependiendo del grupo, del contexto y de las distintas dificultades que presentó la conectividad, situaciones que posibilitarán futuras investigaciones y que seguramente exceden la presente.

Pero su vez, Duarte (2011) considera que los conceptos fundamentales para pensar la inclusión digital son: conectividad, accesibilidad y comunicabilidad. La conectividad es el primer paso hacia la reducción de la brecha digital y la misma implica el acceso a infraestructura y dispositivos que hagan posible la conexión. La accesibilidad está vinculada a factores socioeconómicos que posibilitan que las redes funcionen de manera efectiva y que más personas se encuentren integradas e incluidas en el proceso, y la comunicabilidad está dada por el uso motivado y estructurado de las TIC. Dada la situación de emergencia padecida, los tres operaron de formas diversas, lo que conduciría a otras posibles investigaciones.

Con respecto a la planificación de las clases virtuales, conforme lo expresado por la docente D 3 (2020), así como para el estudiantado practicante, fue considerada uno de los desafíos más importantes: “La planificación virtual supone una secuencia modificable y flexible” señaló una docente (D 1, 2020). Otro desafío fue el manejo de las plataformas para algunos/algunas estudiantes practicantes, el cual estuvo atravesado por las dificultades de conexión y motivación en los grupos.

En general docentes y estudiantado practicante fueron recurrentes al señalar la importancia de la presencialidad: “el aula es irremplazable, el vínculo no se puede reemplazar, el vínculo que se tiene cara a cara [no es reemplazable], pero si se [lo] puede complementar” manifiesta la docente D 2, 2020.

Mientras la estudiante practicante expresó: “a mí me resultó muy difícil atravesar la frialdad de la pantalla [...] porque a mí gusta el intercambio, la cotidianidad, las bromas”. (E 10, 2020) Otra estudiante/docente refirió:

la virtualidad fue un gran desafío [...], tuve que aprender el uso de la herramienta [...] respecto a los alumnos que viven situaciones de vulnerabilidad, ellos necesitan el vínculo presencial, con la virtualidad los perdí por completo [...] ahora con el regreso a la presencialidad trabajamos todos los contenidos nuevamente (E 17, 2020).

Ante este complejo y diverso panorama que trajo la virtualidad, pudo identificarse respuestas diferentes dependiendo del contexto en el que se encontraba el grupo, el liceo y la localidad. La situación visibilizó un complejo entramado de situaciones e inequidades que seguramente propiciará nuevas investigaciones.

En el siguiente Cuadro 6 se señalan las estrategias utilizadas por el estudiantado de Derecho en sus prácticas, por un lado, las que se identificaron como estrategias tradicionales y por otro las innovadoras ¹⁷.

Estrategias de enseñanza tradicionales del Derecho observadas en clases presenciales y virtuales	<p>En el Aula presencial: Clase expositiva centrada en la información del docente.</p> <p>Dictado y copia de definiciones textuales.</p> <p>En el Aula virtual: Clases magistrales grabadas, efectuadas en <i>Zoom</i>, <i>Google Meet</i>, etc. Diapositivas <i>PowerPoint</i>.</p>
Estrategias de enseñanza innovadoras del Derecho observadas en clases presenciales y virtuales	<p>En el Aula presencial: Película, video, imágenes, lluvia de ideas, análisis de casos prácticos, el juego, debate, diálogo guiado, mapas conceptuales, resolución de conflictos</p> <p>En el Aula virtual: Video diseño <i>Powtoon</i>, foros, mapas conceptuales, visitas guiadas Resolución de conflictos, <i>Padlet</i>, Trabajo colaborativo</p>

¹⁷ según las observaciones de la autora al respecto de la enseñanza del Derecho en la educación presencial y virtual y conforme a los autores seleccionados en las categorías conceptuales.

Cuadro 6. Estrategias de enseñanza tradicionales e innovadoras observadas. Elaboración propia 2020.

3.4. El vínculo entre la teoría y la práctica

Este apartado está vinculado con el tercer objetivo específico que se ha planteado: indagar sobre el rol de la Didáctica del Derecho sobre lo que acontece en el aula, relacionando la teoría didáctica específica y la práctica de aula existente entre el estudiantado y la Didáctica del Derecho.

A partir de las diferentes técnicas utilizadas, se buscó analizar la articulación o relación existente entre la Didáctica del Derecho y la Práctica Docente, para poder determinar si los aspectos teóricos estaban realmente en consonancia con las prácticas del estudiantado docente y qué importancia le atribuían a esa articulación.

El programa de la asignatura Didáctica III del Plan 2008 de la especialidad Derecho, señala que la metodología de enseñanza tendrá que pasar por un abordaje integrador, globalizador, transversal y holístico, priorizando la argumentación, el espíritu crítico, la metacognición, la autonomía, la problematización y la mirada compleja de la realidad social, por lo que se buscó la confrontación del mismo con los datos analizados.

Por otra parte, la Didáctica del Derecho se analiza desde una perspectiva que desplaza la visión positivista y que exige el tratamiento de los temas desde diferentes posturas teóricas evitando caer en posiciones dogmáticas del Derecho, las que han sido criticadas por los y las entrevistados/as en obediencia a los aportes teóricos señalados en el primer capítulo. Se aconseja, además, que el ejercicio de la descentralización teórica debe ser una práctica cotidiana de las clases de Derecho y una forma de articular la teoría y la práctica permanentemente, lo que buscó ser analizado a partir del trabajo de campo realizado para este estudio.

Para ordenar el análisis primero se procedió a indagar el rol de la Didáctica del Derecho desde las propias docentes de la asignatura. A lo que una docente respondió: “la Didáctica del Derecho es central para la planificación de mis clases y de las clases de los chiquilines” y agregó: “es una de las cosas que más trabajo le lleva al profesor

de Didáctica, ahondar en la especificidad de que es enseñar Derecho[...]"(D 3, 2020) y continuó expresando:

en realidad es todo un tema porque las asignaturas que ellos tienen tampoco, ahí hay una tensión porque las asignaturas que ellos tienen por ejemplo Educación Social y Cívica no es propiamente Derecho [...]. Hay una mixtura en las asignaturas que nosotros tenemos de manera curricular (E 3, 2020).

La docente expresó que en el programa de Educación Social y Cívica de 3er. año de Ciclo Básico, el programa no es propiamente Derecho, sino una combinación de temas de otros campos del saber, es decir compuesto por otros contenidos que no son necesariamente Derecho. Por ejemplo, en el Programa Derecho y Ciencia Política de Bachillerato, también existe una propuesta programática que reúne saberes de dos ciencias para ofrecer una visión de conjunto interdisciplinaria, vinculadas al estudio del Poder y del Estado, desdibujándose los contornos de las áreas curriculares, característico de la *sociedad de la información*.

Por lo que se evidencia en los programas de Secundaria es una flexibilización en el contenido de las asignaturas correspondiente al Profesorado de Derecho, lo que demuestra un defasaje con el propio programa del Profesorado de Derecho. Este programa presenta un plan de estudio que termina calcando el diseño del sistema jurídico: cuatro cursos de Derecho Público, tres cursos de Derecho Privado y luego se esbozan cursos de Filosofía del Derecho, Economía, Sociología del Derecho que podrían señalarse como mero complemento de las materias codificadas. Esta estructura entra en conflicto con el propio programa de la Didáctica del Derecho que se posiciona desde una visión abierta del Derecho, es decir, desde diferentes paradigmas. La postura desde el propio programa de la Didáctica del Derecho contradice el resto de la propuesta curricular del Profesorado, avanzando en una propuesta que tensiona, contradice y desplaza el propio paradigma positivista donde se encuentra inmerso.

Por otra parte, en el vínculo docente-estudiantado practicante se resaltó la importancia del diálogo, la docente D 3 (2020) remarcó: "lo que jerarquizo es el diálogo con los chiquilines, es lo que me parece más importante, tratar de comunicarme con ellos, poder dar mi opinión, que ellos puedan dar su opinión [...]" resaltándose el aprendizaje dialógico como una forma de construcción de conocimiento colectivo donde el estudiantado/practicante pueda aportar ya sea desde el consenso o disenso.

Como señala Freire (1970) desde la Pedagogía del Oprimido, el diálogo está dado mediante la acción y la reflexión y su derivación es la praxis como palabra verdadera que transforma el mundo permitiendo relaciones de horizontalidad entre las personas. Y en esa línea la docente continúa señalando:

[...] el objetivo que me planteo siempre es que ellos puedan lograr tener un plan de clases justificado desde el punto de vista teórico con una autocrítica que sea adecuada, considero que la autocrítica es lo que mueve al docente a perfeccionarse (D3, 2020).

Se destaca así, la importancia de la reflexión continúa sobre las prácticas docentes, de tomar la distancia suficiente para la reflexión de la clase, para lograr objetivar la misma, única forma de ponerse el docente en posición de autocrítica. Se resalta la necesidad de mantener una alerta crítica continua como una forma de transformación, de perfeccionamiento de las propias prácticas y que coloca al docente en un proceso de formación continua, en un camino de coherencia que permita unir lo que se hace con lo que se dice, efectuando una lectura crítica de las clases, que se alimenta de la lectura crítica de la palabra, del diálogo, en un proceso de retroalimentación virtuoso de crecimiento y de transformación, tal como puede percibirse en las palabras de la citada docente de Didáctica del Derecho. Por su parte, la profesora D 1 (2019) señaló que hay que tener “siempre presente que los estudiantes aprenden desde la emoción y que somos ejemplos para ellos que están en formación.” Sostiene que siempre está “tratando de dar el ejemplo en la clase, así como en el entorno de la institución, no faltando, preparando las clases.”

Es interesante el aporte de las emociones en el plano educativo que realiza la docente, lo que unido a lo anteriormente expuesto por D 3 (2020), se puede señalar que el aprendizaje dialógico supone atender a las emociones, y considerar que las acciones y las emociones están íntimamente unidas, ya que las acciones humanas se originan de las emociones, de ahí la importancia de aprender a conocerlas y controlarlas. Como señala el autor Rafael Bisquerra (2016):

La educación emocional sigue una metodología eminentemente práctica (dinámica de grupos, autorreflexión, razón dialógica, juegos, introspección, relajación, etc.) cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de competencias emocionales. Con la información (saber) no es suficiente; hay que *saber hacer, saber ser, saber estar y saber convivir*. (2016, p. 3)

Asimismo, la mencionada docente destacó la importancia de ser ejemplo de sus estudiantes, los cuales se encuentran en formación, ejemplo en la manera de hacer las

cosas, en actitudes y valores, asumiendo las responsabilidades en el trabajo, el entusiasmo de la clase, en la preparación de la misma por lo tanto en la selección de las estrategias de enseñanza y de los recursos que realiza.

La docente expresó así un posicionamiento asumiendo que su compartimento genera un modelo, un patrón, percibiéndose una auto-representación como ejemplo entre lo que se expresa en la teoría y lo que se realiza en la práctica pedagógica a través de la interacción con su estudiantado. Este posicionamiento, al mismo tiempo genera en el docente el desafío de reflejar todo lo que considera lo mejor, en el discurso y en la acción. Como la docente es también creadora de diálogos con sus estudiantes, de espacios de reflexión con los mismos, su mensaje y dimensión cobran vital importancia.

Otra docente puntualizó: “concibo la tarea en Didáctica III como una tarea que va a dar frutos pequeños en la inmediatez, pero en un porvenir cercano va a dar muchos frutos para ese novel profesional” (D 3, 2020). Se aprecia la creencia positiva respecto al proceso educativo que como docente efectúa con sus estudiantes (el aprendizaje de conocimientos, habilidades, metodologías, estrategias) con las que el estudiante docente cuenta y que conforme al esfuerzo que éstos realicen en el futuro, se garantizará el éxito del mismo. Esta visión positiva del papel que se cumple, expresada directamente, seguramente sea, una meta en la toma de decisiones que realiza la docente y no un simple discurso desacoplado de su práctica.

Es importante, tener presente respecto a las distintas expresiones señaladas por las docentes de Didáctica del Derecho, lo que señala Walter Bobadilla (2018):

No debemos olvidar que el qué enseñar, el cómo enseñar y el para qué enseñar están indisolublemente unidos y obedecen a determinados paradigmas educativos que subyacen en nuestras prácticas. El modelo didáctico en el cual se inscriben las prácticas concretas tiene como referente directo a una teoría educativa que explícita o subrepticamente se filtra en la praxis enmarcándola en cierta forma de ver el mundo y entender al hombre (2018, p.83).

La forma como las docentes conciben el Derecho, concibe su tarea y las relaciones con su estudiantado practicante permea la enseñanza que realizan en sus clases y perfila un “carácter”, que las identifica, así como a sus estudiantes (Vázquez, 2005, p.2).

Con respecto a la pregunta sobre el papel que el estudiantado practicante le asigna a la Didáctica del Derecho en la preparación de las clases, cabe destacar que

todos son recurrentes al indicar la jerarquía que tiene para ellos/ellas la asignatura, lo cual se ejemplifica en los siguientes pasajes: “Muy importante, es la herramienta que tenemos para poder transmitirle y construir aprendizaje despertando el interés de nuestros estudiantes” (E 4, 2019), “Un papel absolutamente significativo dado que nos va a guiar [...] permite vincular temas que parecerían no pertenecer al Derecho, pero al tener cohesión con la didáctica específica nos ayuda a todos, docentes, alumnos a una comprensión global de los mismos” (E5, 2019).

Por lo que se puede visualizar a la Didáctica del Derecho como un paraguas que permite aglutinar una multivariedad de estrategias de enseñanza de diversos contenidos curriculares que no son percibidos como Derecho por el propio estudiantado/practicante cuando prepara sus clases, ya sea por la desarticulación existente entre los diseños curriculares del Profesorado y Secundaria, o por la visión tradicional del Derecho sustentada por el propio sistema jurídico, siendo la Didáctica específica la que cumple una función que otorga cohesión, reflexión y flexibilidad ante esos tensionamientos. Tiene una misión integradora.

El estudiantado practicante también fue interrogado sobre si tienen preferencia por algún paradigma o corriente didáctica. Más de la mitad del estudiantado (nueve de quince) expresó su inclinación por uno e incluso dos paradigmas. Algunos señalaron preferencia por el paradigma crítico, inclinarse por la ideología emancipadora según Freire (1970) que se lleva a cabo a través de una educación liberadora y que permite a las personas ser sujetos activos de sus propios procesos.

Otros estudiantes practicantes señalaron “que toman de todos un poco” (E 9, 2019), aunque resalta que “se siente inclinado por el constructivismo” (E 9, 2019). Otra futura docente expresó:

me siento identificada o, mejor dicho, tiendo a ser una docente constructivista, tratando de brindarle a mis alumnos herramientas necesarias para que comprenda, siendo ellos los que construyen el conocimiento, apropiándose de este, para luego saberlo aplicar. Por lo que el alumno siempre es el centro de mi clase (E 17, 2020).

Se pudo apreciar un consenso alrededor de la concepción constructivista, entendida como una concepción que reconoce la participación activa del estudiantado en la adquisición y construcción del conocimiento, donde la enseñanza no consiste en transmitir información sino en incentivar la motivación y curiosidad por la exploración de los saberes.

Sin embargo, cabe preguntarse ¿qué surge de la contrastación de lo dicho con lo que hizo el estudiantado practicante en sus clases, así como lo que señaló en sus planificaciones? Se debe tener presente, que, para lograr superar la visión del Derecho como contenido puramente formalista y positivista, el constructivismo propone la caracterización del conocimiento jurídico como conocimiento histórico-social, esto supone manejar conceptos de gran abstracción, por lo que su enseñanza es más difícil, comprender la historia del Derecho, supone un tipo de conocimiento diferente del conocimiento sociológico, supone análisis sincrónicos y diacrónicos. Un ejemplo de los desafíos de su enseñanza, fue la clase analizada E 5 (2019) en la que el estudiante realizó una exposición inicial de tipo magistral, concentrando la información e incurriendo en una estrategia tradicional. Entre otras cosas, no buscó cuestionar las fuentes sobre el tema (Unión Concubinaria), lo cual quedó en clara oposición con lo planificado, que expresaba, en los objetivos:

Interiorizar el análisis de la ley 18.246 sobre la Unión Concubinaria [...] guiando al estudiante para que llegue por sí solo al conocimiento del tema, intentando problematizar los temas analizados y transversalizar a fin de no caer en las mismas narrativas positivistas del derecho” (E 5 ,2019, Planificación de la Clase, Grupo 5to C1 Científico).

Se pudo apreciar la contradicción entre lo realizado en la clase y lo que el estudiante practicante sostenía en su planificación, ya que de acuerdo a la misma no debía incurrir en narrativas positivistas del derecho lo cual hizo en su primera secuencia de clase, destacándose, sin embargo, la capacidad del futuro docente para revertir la situación a través de preguntas reflexivas que fue realizando a medida que avanzó con el tema en el desarrollo de la clase.

En la entrevista realizada a la docente D 2, la misma manifestó respecto a los distintos paradigmas:

En los intercambios de análisis de la clase, los alumnos me señalan que pertenecen a un determinado paradigma y comenzamos a reflexionar y los interrogo, mira utilizaste tal metodología y te apoyaste en tal recurso, ¿estás seguro que te inclinas por el crítico? (D 2, 2020)

Se desprende que, se realiza en el marco de las interacciones profesora y estudiantado practicante, basado en el respeto mutuo y desde la afectividad, un ejercicio de descentralización teórica que educa sobre la autorreflexión de la clase, en un

contexto compartido, contando el o la practicante con la seguridad del apoyo y ayuda de su profesora de didáctica. (Coll, 1999, p.44).

Interrogados los estudiantes practicantes sobre si se consideraban apoyados en su labor o la consideraban un trabajo solitario, las respuestas permitieron observar una percepción dual de la situación en seis de los entrevistados. Por ejemplo, la entrevistada E 14 (2020) expresó: “bueno se pasa por ambos momentos” haciendo referencia a una sensación ambivalente, que determina que por un lado se considere acompañada, apoyada en su labor como estudiante del curso de didáctica específica e incluso en su rol de docente por otros/otras colegas, y por otro lado consideró que: “muchas veces la tarea docente es en solitario” (E 14, 2020). También E 4 (2019) sostuvo “es solitaria la actividad docente, aunque he tenido buenas experiencias compartiendo con otros docentes”.

Estas posiciones dejan ver la persistencia del rol tradicional del docente, que posiciona al docente refugiado en la soledad de su clase y destaca el individualismo existente que aún permanece. La entrevistada E 14 (2020) continúa diciendo “creo que a veces se aísla el Derecho de las otras asignaturas” reconociendo, en contraposición a la visión interdisciplinaria y de las propuestas de trabajo colaborativo que emergen en la actualidad, la existencia de aislamiento docente en tanto posición asumida por otros/otras, como responsabilidad ajena sin involucramiento, lo que demuestra una tensión entre los otros/otras y su autopercepción.

Un tercio de los/las practicantes resaltaron la importancia de participar en Seminarios, Congresos, Jornadas, Talleres realizadas entre los CERP en diferentes instancias. Para lo cual resulta interesante tener en cuenta lo que señala Torres (1996) en cuanto a que las actividades académicas de integración disciplinar contribuyen a afianzar valores entre los docentes y el estudiantado como son la paciencia, la intuición, la confianza, la flexibilidad, aceptar nuevos roles y hacer posible el pensamiento divergente entre otros. Si se considera lo señalado por Lista (2013), este tipo de actividades ayudarían a reducir la brecha entre el modelo jurídico formal-positivista que postula el desarrollo exclusivo de habilidades cognitivo-instrumentales con el desarrollo de habilidades expresivas orientadas a desplegar valores, comportamientos y actitudes en el estudiantado practicante, así como a favorecer la reflexión crítica de normas y textos jurídicos.

Es posible señalar, en virtud del análisis realizado, la importancia del rol de la Didáctica específica y su incidencia en las prácticas del estudiante practicante, marcando una clara influencia en la idea que se tiene del “Derecho”, lo que determina la actitud que tiene el o la futura docente en la elección de la estrategia para la enseñanza del mismo.

Conclusiones

De acuerdo a los objetivos, a las preguntas e hipótesis planteadas en este estudio se puede afirmar que se pudo dar cumplimiento a los mismos como resultado de la investigación, sin embargo, siempre en el entendido de que la investigación abre una serie de nuevas interrogantes para próximos estudios.

La triangulación de los datos recogidos mediante los instrumentos cualitativos elegidos, permitió visualizar la coherencia entre las observaciones, las entrevistas y la documentación en la primera etapa de la investigación.

De esta forma, se considera que la elección metodológica cualitativa fue adecuada para la investigación porque permitió que el proceso de la misma se ajustara a las necesidades de la realidad estudiada impactada por el COVID-19.

Este estudio partió de la hipótesis siguiente: que cuando se operan transformaciones en la enseñanza tradicional del Derecho se debe a la renovación de las estrategias de enseñanza utilizada por el estudiantado practicante. De existir tal transformación, se presupone una relación entre las estrategias de enseñanzas que utiliza el estudiantado de Derecho y la participación del alumnado de Secundaria como constructor (deconstructor) de su propio conocimiento.

La comprobación de la hipótesis en el estudio, se ha confirmado a través de la existencia de un proceso de renovación de las estrategias de enseñanza que desplazó el uso de las estrategias tradicionales en la enseñabilidad del Derecho. Esto se manifestó en el uso de diversas estrategias, promoviendo actividades con un mayor participación activa y creativa por parte del estudiantado de Secundaria.

Con la investigación se pudo determinar la existencia de un mayor protagonismo del estudiantado de Secundaria tanto en las clases presenciales como en las virtuales. Esto supuso que el/la estudiante pudo adueñarse de la actividad cognoscitiva de aprendizaje ya sea resolviendo situaciones problemáticas como sucedió con la utilización de estrategias de enseñanza que refieren a estudios de casos prácticos, o las que buscaron la resolución de conflictos, o en el intercambio de ideas en los debates, en los trabajos realizado en equipos, en un potente proceso de apropiación mutua entre sujeto y cultura.

El análisis permitió visualizar un proceso en relación a las estrategias en la enseñanza del Derecho que busca apartarse de la visión tradicional del mismo. A pesar de las ambivalencias observadas: entre la planificación y la clase, entre el predominio cognitivo y el esfuerzo crítico, reflexivo del Derecho, se percibió un desplazamiento del modelo tradicional arraigado del Derecho. Modelo que aún persiste en otras estructuras como en la Universitaria y en la propia estructura curricular del Profesorado de Derecho.

El/la docente al seleccionar las estrategias acordes al tema que va a desarrollar, busca cumplir con los objetivos propuesto y cuando realiza la “transposición didáctica” según el sentido dado por Chevallard (1991), el conocimiento sufre una transformación para poder ser comprendido y transmitido, es ahí donde el conocimiento del Derecho debe ser analizado desde diversas visiones y diversas posturas, de forma crítica, desde una mirada abierta y comprensiva de otras ciencias sociales para poder desplazar la mirada tradicional del mismo, o sea, esa mirada reproductora, descriptiva, carente de crítica y de valores, para que vuelva a ser un Derecho vivo con respuestas o interrogantes a las necesidades reales de la sociedad actual.

Fue interesante constatar en la formación del estudiantado practicante de los Centros Sur, Centro y Este del país, la intencionada aplicación de diversas estrategias de enseñanza con la finalidad de aumentar el protagonismo de sus estudiantes de Secundaria incluyéndolos en la construcción del conocimiento jurídico desde la reflexión y crítica del mismo. También se apreció la búsqueda de estrategias creativas que desplazaron formas tradicionales tanto en la clase presencial como en la virtual, como fueron el trabajo colaborativo, resolución de conflictos, los debates, el trabajo en talleres, estudio de casos, el uso de imágenes, y de audiovisuales, en el uso de las herramientas de las TIC y en propuestas que buscaron la interdisciplinariedad.

Se destacó en las clases presenciales, la dimensión reflexiva de la planificación donde el estudiantado practicante definió y diseñó las estrategias de enseñanzas a utilizar, con una propuesta de actividades que atendió el contenido disciplinar a enseñar, y a las características del grupo, facilitando de esta forma, el procesamiento de la nueva información y orientando, la práctica hacia una formación integral que fuera más allá de la adquisición de conocimientos por parte de sus alumnos, evidenciándose así, la necesidad de una nueva praxis por parte del estudiantado practicante.

Además, se apreció por parte del estudiantado practicante ya sea en el discurso, como en la práctica, la iniciativa para que sus estudiantes visualizaran de forma diferente los contenidos programáticos del Derecho, para que se aplicara la teoría a la realidad de sus contextos particulares, alejándose de la visión positivista que tiene una absoluta falta de historicidad para la identificación y explicación de las normas jurídicas. Asimismo, la investigación reveló la correlación existente entre las diversas estrategias utilizadas por las docentes de Didáctica del Derecho con las de su estudiantado practicante, existiendo también conexión entre las distintas estrategias y las particularidades que los grupos presentan.

Sin embargo, esto no significa que no se perciba el peso que tiene en la actividad pedagógica del estudiantado practicante, la preocupación por el desarrollo de las habilidades cognitivo-instrumentales (conocer, comprender y analizar el Derecho), aunque se apreció en distintas clases, esfuerzos encaminados a desarrollar habilidades cognitivo-críticas y expresivas, conforme lo señalado por Lista (2013).

También se pudo visualizar como la concepción de Derecho que sostienen las docentes impregna la propuesta pedagógica de las mismas y desplaza la enseñanza tradicional del mismo, teniéndose en cuenta lo que expresado por Vázquez (2005) quien considera que, cuándo se ha tomado plena conciencia del qué, el cómo y el para qué del Derecho, se perfila en el profesorado y el estudiantado, una “manera de ser”, que los identifica, destacándose entonces, la íntima relación entre la concepción del Derecho que se sostenga, la forma de enseñarlo y el perfil del egresado que dará como resultado.

Es preciso señalar que la forma de comunicación que establecen las docentes de Didáctica en el aula, de transmitir los conocimientos, de actuar, impacta en el estudiantado practicantes, los cuales se van alejando de lo que podría denominarse un “estilo conservador” repercutiendo, además, en la forma de enseñar el derecho, en la selección de las estrategias de enseñanza que desplegaron en sus aulas y en las planificaciones que realizaron.

Debe considerarse también que la concepción formalista o positivista del Derecho, denominada explicación tradicional del mismo, desprende un tipo de enseñanza del derecho específica, que fue abordada en el marco teórico y que se buscó observar, y analizar, sin embargo si bien la misma, se encuentra imbricada, incluso en el propio sistema jurídico, está siendo desplazada por diversos paradigmas

manteniéndose una tensión manifiesta entre los distintos paradigmas, situación que se convierte en un problema que deben enfrentar docentes y practicantes en sus clases de forma cotidiana.

Por lo tanto, se pudo apreciar que no existe en el estudiado practicante ni en las docentes de la Didáctica del Derecho un discurso único sobre el conocimiento jurídico, no se presentan los supuestos del positivismo jurídico como un discurso irremplazable, por ejemplo, en la planificación de la clase, sin embargo, como se señaló, se percibieron las tensiones y las contradicciones de la convivencia de las diferentes visiones del Derecho en el aula.

Por consiguiente, se visualizó un discurso y una práctica dónde actualmente no se exige el aprendizaje de respuestas ya conocidas, la memorización de definiciones, o la realización de acciones que fomenten una actitud pasiva o de dependencia respecto al profesor inhibiendo la reflexión crítica. Estos principios se han visto erosionados con los cambios experimentados en la sociedad, los que se han reflejado en las nuevas visiones e interpretaciones del Derecho, cada vez más abiertas e integradoras.

Por otra parte, como señala Vezub (2007, p.5) los docentes, en este caso, las docentes de Didáctica, son percibidas como actores claves de la transformación educativa, protagonistas activos/vas y reflexivos/vas ante los nuevos retos, porque cualquiera sea el cambio que se impulse, los/las docentes son siempre interpelados/as desde algún lugar, si bien no son los/las únicos/as responsables de los resultados y de la calidad del sistema educativo, ni pueden asumir el desafío del cambio de forma aislada e individual, tienen un rol protagónico en las experiencias de aprendizaje de sus estudiantes.

En la percepción de las docentes de Didáctica y del estudiantado practicante, cobra vital importancia el papel de la Didáctica del Derecho para la transformación de las estrategias de esta disciplina. Resulta fundamental la misma para el ejercicio cotidiano que realizan las docentes con su estudiantado practicante, para la descentralización de la teoría dominante y la apertura a diversos paradigmas, así como para lograr la conexión del Derecho con el resto de las Ciencias Sociales.

Debe también, tenerse presente que esta investigación no buscó realizar una conceptualización exhaustiva sobre cada una de las estrategias de enseñanza observadas

sino una descripción y aproximación explicativa sobre las más utilizadas por el estudiantado practicante pudiéndose tomar esa decisión como una limitante del estudio.

Por lo que puede concluirse que el cambio en las estrategias de enseñanzas supone también un proceso, una evolución respecto a la figura del estudiantado que pasa de una actitud pasiva, receptiva, dependiente con respecto al proceso educativo a una protagónica, participativa, colaborativa y comprometida con la realidad de su contexto, para esto se requiere de la reflexión y de la crítica del conocimiento jurídico, de un discurso pedagógico que se interese por la enseñanza de fundamentos y consecuencias filosóficas, sociales, políticas, económicas del Derecho.

Dicho de otro modo, se observó un desplazamiento del estudiantado practicante del rol docente tradicional para convertirse en orientador/a, en facilitador/a o mediador/a del conocimiento, receptivo/a al cambio, que promueve que el estudiantado elabore su propio conocimiento.

Se observaron también diferentes tensiones provenientes del propio diseño curricular del Profesorado de Derecho y la Didáctica del Derecho. En este último existe una visión abierta del Derecho que intenta desplazar la visión positivista dominante del resto del diseño curricular. Se podría sostener que la Didáctica del Derecho cumple una función bisagra entre el diseño curricular del Profesorado y los programas interdisciplinarios de Secundaria, como un eje articulador entre las diversas visiones contrapuestas del Derecho. Esta perspectiva advierte entre el currículum de la asignatura y el accionar de las Docentes la concordancia con su cumplimiento.

Es importante destacar la tensión proveniente del propio currículum del Profesorado de Derecho que proyecta una visión positivista del mismo, que inhibe pensar una visión abierta del mismo, con escaso estímulo para discutir la legislación vigente desde ángulos de justificación distintos a los de su mera vigencia (moral, político, sociológico, económico, etc.) como lo señala Curtis en los antecedentes. En el que se aprecia la reproducción de jerarquías entre las distintas ramas del Derecho y donde el diseño curricular calca el diseño del sistema jurídico, en forma similar a la Facultad de Derecho, ocultando la estructura curricular el divorcio existente entre el razonamiento jurídico y la dimensión político-moral del razonamiento, expresada en el marco teórico.

Se advirtió que para llevar a cabo la renovación de las estrategias en la enseñanza del Derecho hay que evitar la perpetuación de los modelos tradicionales, por esta razón es fundamental el intercambio entre las docentes de la Didáctica del Derecho y el estudiantado practicante para adecuar las prácticas a las exigencias de las nuevas realidades. Es necesario quebrar con el aislamiento docente, el secretismo, las aulas cerradas, para evitar el empobrecimiento de las prácticas en el que se puede incurrir si no hay confrontación didáctica, sin la aportación de otros/otras docentes o sin la existencia de un diálogo crítico entre los diferentes actores.

Por eso se concluye, que, si bien se apreció que la Didáctica del Derecho es un espacio articulador de las expectativas, demandas y necesidades de aprendizaje y desarrollo planteadas por el propio estudiantado practicante del curso, también es un espacio privilegiado de diálogo reflexivo entre docentes y estudiantado practicante donde ejercitar nuevas y diversas metodologías del Derecho.

Se visualizó como obstáculo importante de la interdisciplinariedad del Derecho la propia formación disciplinar del profesorado, el sesgo del paradigma dominante, así como la falta de experiencia en la propia formación de los/las docentes del Profesorado de Derecho, por lo que cada vez que se busca interactuar con otros saberes se aprecia la tensión que se produce con el paradigma formativo dominante, que opera como desestimulo. También, se observó una tensión entre docentes y practicantes de Derecho y “otros/otras” docentes, posiblemente proveniente de la propia formación disciplinar que los y las lleva a considerar su disciplina la más importante del plan de estudio. Sin embargo, se entiende necesario derribar las trabas para avanzar en la interdisciplinariedad del Derecho como forma fundamental de romper con su aislamiento.

Por otra parte, como señala Souza (2008), enfocar la docencia como práctica social, buscando nuevas actitudes frente al conocimiento, incursionando en la interdisciplinariedad, realizando la apertura de múltiples enfoques sobre el Derecho confiere nuevos significados a los procesos formativos y sitúan al profesorado, al estudiantado docente como sujetos portadores de historia, de conocimientos y teorías implícitas sobre las prácticas docentes.

Por eso, se considera necesario impulsar la investigación del fenómeno social complejo que es el Derecho, desarrollando en el estudiantado practicante un espíritu

creativo, de indagación y de crítica de la sociedad, un camino que, conforme a los resultados que arrojó esta investigación, se vislumbra en las nuevas generaciones. Al observarse una modificación de las prácticas tradicionales, se aprecia un futuro docente más flexible, más adaptable al contexto cambiante, en un proceso que inevitablemente requerirá de tiempo pero que indudablemente ya ha comenzado en la formación del profesorado de Derecho.

Referencias Bibliográficas

- ANEP (2020). Nuevas autoridades de Formación en Educación abogaron por consolidación del carácter universitario, publicado el 5/5/2020 anep.edu.uy Disponible en <https://www.anep.edu.uy/15-d/nuevas-autoridades-formacion-en-educacion-abogaron-por-consolidacion-caracter-universitario>.
- ANEP CODICEN (2016). Marco Curricular de Referencia Nacional. MCRN. Una construcción colectiva. Montevideo. Uruguay. Disponible: <https://mcrn.anep.edu.uy/>
- ANEP CODICEN (2020). Protocolo de aplicación para el reintegro de estudiantes en centros educativos. Disponible : <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/comunicacion/noticias/protocolo-anep-para-reintegro-presencial-voluntario-clases>
- Achili, Elena (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Cuadernos de Formación Docente Universidad Nacional de Rosario. Disponible: <http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf>
- Amilcar, María Julia, Laguyás María y Palacios Leonardo (2011). Posibilidades metodológicas en la enseñanza del Derecho. *Revista: Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, No 41*, 317-328.
- Anijovich, Rebeca (2009). *Transitar la Formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Anijovich, Rebeca y Mora, Silvia (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor
- Bates, Anthony William (Tony) (2019). *Enseñar en una era digital*. Recuperado en <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/>
- Bello Díaz, Rafael Emilio (2005). *Educación virtual: aulas sin paredes*. Disponible en <https://educrea.cl/educacion-virtual-aulas-sin-paredes/>
- Bisquerra, Rafael (2016) Educación emocional. Documento inédito elaborado para las I Jornadas del Máster en Resolución de Conflictos en el Aula.

- Bobadilla, Walter (2018). *La participación estudiantil en las evaluaciones escritas en formación docente. Percepciones de docentes y estudiantes*, tesis de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior. CLAEH Montevideo Uruguay.
- Bourdieu, Pierre (2000). Elementos para una sociología del campo jurídico. En P. Bourdieu y G. Teubner. *La fuerza del derecho*. Bogotá: Uniandes-instituto Pensar-Siglo del Hombre.
- Camilloni, Alicia (2010). La Didáctica de las ciencias sociales: ¿Disciplinas o áreas? en *Revista de Educación*, 1, 1, 55-76
- Cañabate Ortiz, Dolors; Aymerich Andreu, María; Falgàs Isern, Margarida; Gras Pérez, M. Eugenia (2014) Metodologías docentes. Motivación y aprendizaje percibidos por los estudiantes universitarios *EDUCAR*, 50, (2), 427-441. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/3421/342132463010.pdf>
- Carretero, Mario; Castorina, José Antonio; Sarti, María; Van Alphen, Floor; Barreiro, Alicia (2013). La Construcción del conocimiento histórico. *Propuesta Educativa*, 39, 13-23.
- Castells, Manuel (2005). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, Vol. I: La Sociedad Red México: 6ta. ed. en español, Siglo XXI.
- Coitinho, Virginia (2017). *Las políticas públicas de profesionalización de “formadores” en el Uruguay en los períodos de gobierno de Mujica y Vázquez (2005-2015): resistencias y bloqueos para avanzar en la profesionalización de los formadores*, tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Ciencias Sociales.
- Coll, César; Martín, Elena; Mauri, Teresa; Miras Mariana; Onrubia, Javier, Solé Isabel; Zabala Antoni (1999) *El Constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Consejo de Formación en Educación (CFE) (2008). Plan Integrado de Formación Docente. Disponible: http://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf
- Consejo de Formación en Educación (CFE) (2008). Programa de Didáctica III en: <http://www.cfe.edu.uy/index.php/planes-y-programas/planes-vigentes-para-profesorado/44-planes-y-programas/profesorado-2008/404-derecho>

- Courtis, Christian (2003). Enseñanza jurídica y dogmática en el campo jurídico latinoamericano. Apuntes acerca de un debate necesario. En *Derecho y sociedad en América Latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Colección en clave de sur. 1er.ed. ILSA: Bogotá D.C.
- Chevallard, Yves (1991). *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñando*. Buenos Aires. AIQUE
- Delgado Fernández Marianela y Solano González Arlyne (2009). Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9 (2), 1-21.
- Díaz Barriga, Frida y Hernández Rojas, Gerardo (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. D.F.; Mc Graw- Hill.
- Díaz Barriga, Ángel (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. México, IISUE, UNAM.
- Duarte, Fabio (2011). Inclusión Digital tres conceptos claves: conectividad, accesibilidad, comunicabilidad. *Revista Electrónica de Recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales.Nº150*. Recuperado en: <http://www.ub.edu/geocrit/ aracne-150.htm>
- Edelstein, Gloria (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós
- Escobar, Nancy (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Revista Acción Pedagógica*, Nº16/ Enero-diciembre, 182-193.
- Fairstein, Gabriela Alejandra (2017). La Constitución Nacional como contenido escolar: negociación de significados ente docentes y alumnos. *Propuesta Educativa Nº48*, Año 26, 2, 57 a 64.
- Fairstein, Gabriela; Scavino, N. Carolina; et al (2014). La construcción de conocimientos en Ciencias Jurídicas y su valor para la enseñanza *Revista sobre enseñanza del Derecho*, 12 (23), 181-190.
- Fenny, Silvia, Basabe Laura, Cols Estela (2008). *El saber didáctico*. Compilado por Alicia Camilloni. Buenos Aires: Paidós

- Flick, Uwe (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata
- Freire, Paulo (1970) *Pedagogía del Oprimido*. España: Siglo XXI
- Gardner, Howard (2011) *Inteligencias múltiples: la Teoría en la Práctica*. España: Paidós Ibérica
- García Aretio, Lorenzo (2001). *Educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona. Ariel.
- García Aretio, Lorenzo (2020). Bosque semántico: educación/enseñanza/aprendizaje a distancia, virtual, en línea, digital, eLearning...? RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(1), 09-28. Recuperado en <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/25495/20427>
- García Villegas, Mauricio y Rodríguez César A. (2003). Derecho y sociedad en América Latina: propuesta para la consolidación de los estudios jurídicos críticos. En *Derecho y sociedad en América latina. Un debate sobre los estudios jurídicos críticos*. Bogotá: ILSA, Universidad Nacional de Colombia.
- Gobba, Carlos (2017). *Las prácticas de enseñanza de los profesores de Derecho a nivel terciario*, tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Comisión Sectorial de Enseñanza.
- Gomes Romeu (2003). Análisis de datos en la investigación cualitativa. En: *Investigación Social*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gros Salvat, Begoña (2009) La construcción del conocimiento en la red: límites y posibilidades. *Teoría de la Educación "Educación y Cultura en la Sociedad de la Información"*,10(3). Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/25495/20427>
- Hernández, Robert, Fernández Carlos, Baptista Pilar (2006). *Metodología de la investigación*. México DC: McGraw-Hill Interamericana.
- Ibarra Serano, Francisco Javier (2012). La formación Jurídica en el siglo XXI. Libro: *La Educación Jurídica. Retos para el Siglo XXI*. México UMSNH Disponible: <https://sociologiajuridica.org/biblioteca/articulos-y-libros/la-educacion-juridica-retos-para-el-siglo-xxi/>

Instituto de Profesores “Artigas” (2009) Palabras Liminares. Anales del Instituto de Profesores “Artigas”. Segunda Época. Tomo III Disponible en: http://ipa.cfe.edu.uy/images/materiales/publicaciones/anales_09.pdf

Lévy, Pierre (1998) *¿Qué es lo virtual?* Barcelona: PAIDÓS

Lista, Carlos Alberto (2013). *¿Derecho sin Justicia? Los déficits de la educación jurídica en la socialización de los abogados en Argentina.* En *La Educación Jurídica. Retos para el siglo XXI.* Red Sociología Jurídica de América Latina y el Caribe.

Martins, Hugo (1998). Historia y Derecho. *Revista de la Facultad de Derecho* (2) 35-38

Recuperado: <https://revista.fder.edu.uy/index.php/rfd/article/view/468>

Nino, Carlos Santiago (2003). *Introducción al análisis del Derecho.* Ciudad de Buenos Aires. Editorial Astrea

Ojeda, Mariana Cecilia (2008). Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10. Consultado el 12 de diciembre de 2019 en <http://redie.uabc.mx/vol10no2/contenido-ojeda.html>

Pesce, Fernando (2013). La didáctica en la formación de docentes para la enseñanza media en Uruguay. *InterCambios, Dilemas Y Transiciones de la Educación Superior*, 1 (1), 52-61. Disponible: <https://ojs.intercambios.cse.udelar.edu.uy/index.php/ic/article/view/12>

Pérez Cazares, Martín Eduardo (2012). Teoría de los conceptos en la enseñanza del Derecho en base a casos concretos. *Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 10 (20), 31-49. Disponible: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/20/teoria-de-los-conceptos-en-la-ensenanza-del-derecho-en-base-a-casos-concretos.pdf

Perrenoud, Philippe (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Disponible: <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>

- Poggi Puljak, Rita (2010). Acceso y permanencia de una educación de calidad. El aula: espacio privilegiado de desarrollo de estrategias. Congreso Iberoamericano de Educación Metas 2010.
- Presidencia de la República (2017). #AgendaDeGobierno Educación Terciaria en el Interior publicado el 28/11/2017 Disponible en : <https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-formacion-docente-lopater-alumnos-interior-cfe>
- Sabatovich Daniela, Mañan Oscar (2015). La enseñabilidad del Estado. De cómo la formación docente construye un concepto de Estado, *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. En línea: <http://www.eumed.net/rev/atlante/12/estado.html>
- Sierra Bravo, Restituto (1994). *Técnicas de Investigación Social*. Teoría y Ejercicios. Madrid: Paraninfo.
- Southwell, Myriam (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI (11), 163-187.
- Souza Da Silva Batista, Sylvia Helena (2008). Interdisciplinariedad, docencia universitaria y formación. *Educación Media Superior* Recuperado en: <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v22n4/ems07408.pdf>
- Torre Santome, Jurjo (1996). Globalización e interdisciplinaridad. El currículum integrado. Madrid: Morata
- Torre, Saturnino De La y otros (2010). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid
- Torre, De La y Violant, Verónica (2005). *Estrategias creativas en la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Barcelona. Barcelona: s/ed.
- Tovar, Freddyur Luis (2007). El derecho y su enseñabilidad -sobre la necesidad de una reflexión académico-jurídica. *Criterio Jurídico*, 7, 33-58.
- Uruguay, República Oriental del (2008). Ley N°18.437 Ley General de Educación, Promulgada 12/12/2008 Disponible: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

- Valles, Miguel (1999). *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional*. España: Síntesis S.A.
- Van der Linde, Guillermo (2007) ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, Año 4 N.º 11-13. Rep. Dominc.
- Vázquez, Rodolfo (2005). *Modelos Teóricos y Enseñanza del Derecho*: Departamento Académico de Derecho, Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM). México 2005
- Vezub, Lea (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(1) 1-23 Disponible: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Witker, Jorge (2015). Las Ciencias Sociales y el Derecho. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado nueva serie, XLVIII*, (142) ,339-358.
- Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: PAIDÓS
- Yuni, José, Urbano Claudio (2005). *Mapas y Herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas
- Yuni, José, Urbano Claudio (2006). *Técnicas para investigar 2. Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación*. Córdoba: Brujas
- Zabala Vidiella, Antoni (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Ed. Graó. Barcelona

Anexos

Anexo 1. Ficha de observación directa no participante en una clase.

Liceo: Grupo:	Fecha:	Tema:		Nº de estudiantado
Clase	¿Qué enseñar?	¿Cómo enseñar?	¿Para qué enseñar?	¿A quiénes se enseña?
	¿Se ubica el saber académico en un tiempo y espacio definido? ¿Los temas son tratados desde diferentes posturas teóricas? ¿Qué contenidos de otras ciencias sociales son necesarios para entender el tema?	¿Se trabaja con el estudiantado? ¿Se trabaja con otras asignaturas? ¿Se conecta la temática con la realidad social? ¿Cuáles son las estrategias que se aprecian en la clase?	¿Se contribuye a la formación de la ciudadanía?	¿Se tienen en cuenta: -el nivel en el cual encuentra el estudiantado -el marco institucional y la comunidad dónde vive?
Apertura ¿Se activaron conocimientos previos del estudiantado? ¿Se efectuaron interrogantes? ¿Qué estrategias se utiliza en la clase?				

<p>Actividades desarrolladas en la misma.</p>				
<p>Desarrollo</p> <p>¿Cómo se abordaron los contenidos? ¿Cómo interacciona con la nueva información el estudiantado? ¿Se relaciona la misma con otras disciplinas? ¿Cuál es la fuente de información: video, lectura, exposición?</p> <p>¿Qué actividad o actividades se desarrollan?</p>				
<p>Cierre</p> <p>¿Se efectúan conclusiones o síntesis?</p> <p>¿Se vuelve a la Apertura? ¿Se desarrollan actividades individuales o grupales?</p> <p>¿Se aplica la nueva información?</p>				

--	--	--	--	--

Anexo 2. Pauta de entrevista para el estudiantado de Didáctica III

- 1) ¿Qué tipo de estrategias utiliza en la enseñanza del Derecho hacia el estudiantado?
- 2) ¿En qué se basa para utilizar la misma? ¿Consideras que las estrategias que has utilizado te han sido útiles?
- 3) Se siente identificado/a con algún modelo o corriente pedagógica-didáctica en particular
- 4) ¿Cuáles son tus preocupaciones a la hora de dar clases?
- 5) ¿Qué aspectos jerarquizas en la tarea de enseñar?
- 6) ¿Consideras importante la planificación de la clase?
- 7) ¿Qué lugar les asignas a los alumnos en la misma?
- 8) ¿Cuáles son los recursos didácticos que utilizas cotidianamente en tus clases para la enseñanza del Derecho?
- 9) ¿Qué papel le asignas a la Didáctica específica del Derecho en la preparación de tus clases prácticas? respecto a la etapa de enseñanza virtual ¿qué papel le asignaron a la Didáctica del Derecho en la preparación de tus prácticas en la educación virtual?
- 10) ¿Te sientes apoyado/a en tu labor o consideras la misma un trabajo solitario?
- 11) ¿Desea agregar algo más que no se le ha preguntado?
- 12) ¿Cuáles fueron los principales desafíos que enfrentaron las/los estudiantes futuros docentes y los Docentes de Didáctica del Derecho en sus prácticas de educación virtual?

Anexo 3 Pautas de entrevista para los Docentes de Didáctica III

- 1) ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que utiliza en la enseñanza de la Didáctica del Derecho hacia sus alumnos?
- 2) ¿En la educación virtual?
- 3) ¿En qué se basa para utilizar las mismas?
- 4) Se siente identificado/a con algún modelo o corriente pedagógica-didáctica en particular
- 5) ¿Cómo realiza la planificación de las clases?
- 6) ¿Qué prioriza en la misma?
- 7) ¿Cuáles son los recursos didácticos que utiliza en sus clases para la enseñanza del Derecho?
- 8) ¿Cómo trabaja el conocimiento interdisciplinario de la disciplina?
- 9) ¿Cuáles son sus preocupaciones a la hora de visitar y evaluar la clase práctica del estudiante? ¿Y en la educación virtual?
- 10) ¿Cómo trabaja el análisis de plano conceptual y práctico de la clase dada por el estudiante?
- 11) ¿En su rol de formador de formadores de qué manera trabaja los aspectos éticos con los estudiantes?
- 12) ¿Cuáles fueron los principales desafíos que tuvo que asumir con la educación virtual?
- 13) ¿Qué considera importante resaltar que no se le ha preguntado?

Anexo 4. Diagnóstico de grupo realizado por estudiante/docente. 2019

Curso: 5to año Asignatura: Educación Ciudadana 5to. Científico

Valoración y visión general del grupo

Área recreativa y social

En su mayoría tiene predilección por trabajar en grupo, lo cual coincide con una natural disposición a socializar de la clase. A eso hay que agregarle que hay que tomar las precauciones para que no ayude a distraerlos de la consigna por la cual se le dio el trabajo en primer lugar. Los casos en que prefieren trabajar individualmente, no es porque se sientan mal en la clase, sino que lo prefieren por un tema de concentración. Les gusta debatir ideas y situaciones relacionados con el tema que se trata en la materia, porque los ayuda a entender mejor así y con ejemplos que visualicen con imágenes, videos etc. Siempre que tienen oportunidad recalcan que las clases deben ser entretenidas, y una de las formas es que ellos puedan participar activamente, así como que el docente repita los conceptos si no entienden.

Área cognitiva Grupo que se destacan varios estudiantes con conceptos claros y bien definidos, participan activamente, no rehúyen a traer materiales y realizar exposiciones de temas que les puedan interesar. Algunos deberán prestársele una mayor atención e incentivarlos para que participen en las clases. Hasta ahora, a la realización de la presente valoración, da toda la impresión que los que tienen mayor dificultad ponen voluntad para superarse, salvo algún caso contado que se analiza en forma individualizada debajo, y que también con una mayor incentivación, parecería poder salir adelante. Por su orientación, no son mayormente proclives a la materia, pero aceptan de buen grado que están dispuestos a esforzarse si los docentes no solo aporten conocimiento teórico, sino lo más ameno y práctico posible.

Puntos a trabajar Los contenidos de esta disciplina son significativos para la formación, toma de conciencia y compromiso cívico - político de las nuevas generaciones; también permite que el joven se identifique como miembro de una sociedad en donde es importante saber cuáles son sus derechos y obligaciones como persona, aspectos estos que le darán una mejor autonomía a la hora de hacer elecciones y tomar decisiones en el ámbito familiar, estudiantil, laboral y político. Trabajar para que cada ser humano obtenga una vida plena, donde se respeten sus derechos, y tenga la capacidad de contraer deberes y obligaciones, porque solo siendo y sintiéndose capaz el ser humano podrá vencer sus obstáculos. En estos tiempos de extremo individualismo, en parte

ayudados por las redes sociales e internet, es primordial que los estudiantes adquieran hábitos de cooperación y trabajo en equipo. Alimentar la solidaridad, el compañerismo en un sentido positivo de colectividad social, aumentarán las buenas relaciones que podrán generar en el ámbito laboral en sus proyectos de futuro. Se procurará un ambiente democrático de trabajo, con los valores propios a este estilo de asociación, cuidando especialmente no caer en conductas anárquicas y/o demagógicas.

**Anexo 5. Fundamentación de la replanificación del curso en modalidad combinada,
basada en una educación para la comprensión**

(Presencialidad voluntaria)

Asignatura: Educación Social y Cívica.

Unidad: Aplicable a todas las unidades que restan trabajar durante el año lectivo.

Grupo: 3° 5.

Habiéndose oportunamente replanificado el trabajo docente virtual, con miras a un reintegro gradual a las aulas presenciales, y ante la reflexión de este periodo ante los desafíos docentes propuestas en la replanificación anterior, es que, frente a esta nueva modalidad híbrida o combinada entre la presencialidad y la virtualidad, es que se optó por un modelo de educación basado en la comprensión.

1) **FUNDAMENTACIÓN:** ¿Por qué una planificación de aula (combinada o híbrida) que promueva o estimule la comprensión? Porque las nuevas realidades reclaman estudiantes, ciudadanos, individuos que sean capaces de resolver problemas a través de pensamientos creativos y que sepan cómo actuar en las distintas cuestiones que eventualmente se les planteen en su vida en relación, a partir de los conocimientos que surjan del curso. Una persona comprende cuando es capaz de pensar y actuar a partir de lo que sabe, por lo que, una enseñanza basada en la comprensión como marco pedagógico requiere repensar las clases y las actividades planteadas sobre el concepto de desempeño. Las comprensiones en este modelo apuntan a ser duraderas, profundas en la medida de lo alcanzable, pero, sobre todo, flexibles. En los términos de Perkins (p.1) la idea de la comprensión no es algo que se posea, sino que, por el contrario, se construye en forma permanente; no es algo acabado. La idea fundamental en este modelo no es solamente (o exactamente) captar la información, sino que sean capaces de utilizarla para la vida. Aquí es donde las actividades que se planteen serán verdaderos desempeños. En estos desempeños los verbos que se utilizarán son:

EXPLICAR- "Dilo con tus propias palabras".

EJEMPLIFICAR- “Dime algún ejemplo que se te ocurra”.

APLICAR- “¿Cómo explicarías el concepto ya trabajado en una situación distinta?”

JUSTIFICAR- “¿Por qué crees que eso es así? Dime tu opinión y justifica tu respuesta”.

COMPARAR- “Haz un cuadro que permita comprar las similitudes y diferencias entre ambos conceptos”.

CONTEXTUALIZAR- “Este tema que acabamos de conceptualizar, ¿con cuál otro de los ya dados puedes relacionarlo y por qué?”.

GENERALIZAR- “¿Encuentras alguna relación entre este tema o concepto con alguno que hayas trabajado en otra asignatura?”

2) INDICADORES DE LOGROS: Estas actividades sin duda implican un desafío cognitivo, tanto para docentes como estudiantes. La comprensión es un proceso gradual, que va desde lo más sencillo a lo más complejo, nunca es un “todo o nada”, por lo que, en este modelo, si un estudiante no comprendió o comprendió solo un poco fue porque no comprendió la actividad planteada, o solo comprendió parte de ella. Esta visión de la comprensión vinculada al desempeño favorece la idea de fortalecer el trabajo virtual, ya que la realización de las actividades así planteadas no queda nunca en un segundo plano (que es lo que se ha visualizado en esta nueva etapa mixta), sino que por el contrario permite hacer hincapié en que la forma de aprender es mediante aproximaciones sucesivas.

En cuanto a estas actividades de comprensión exigirán al estudiante profundizar en la información e ir más allá, buscando, reconfigurando, ampliando y aplicando los conocimientos que se incorporen o con los que comiencen a tomar su primer contacto, con el fin de reconstruir y producir nuevos conocimientos. Como comprender genera “imágenes mentales”, en este curso con encare híbrido o mixto se perseguirá como objetivo fundamental que los estudiantes piensen y sientan a través de las actividades planteadas. Estas son las que deben de desarrollarse en los enfoques de comprensión, que son perfectamente adaptables a las modalidades de aula híbridas. Los enfoques híbridos plantean combinar las clases cara a cara con actividades que no requieran la conexión (o dichas de otra forma, desenchufadas), así como las virtuales (conectados). Esto nos plantea la interrogante de ¿qué hacer en forma presencial y que hacer en línea?, ya que, claramente ambas son muy diferentes y manejan códigos distintos. Durante el tiempo presencial:

*se aprovechará el encuentro para ofrecer explicaciones complejas, que requiera ejemplos, chequeos de comprensión, y en donde se fomentará que los estudiantes planteen preguntas.

*Se plantearán actividades “desenchufadas”, con el uso del pizarrón, todo aquello que nos aleje por un momento, de lo virtual, para amplificar dicha instancia.

*Esta oportunidad es sumamente aprovechable para que los sub grupos realicen demostraciones orales de las actividades con las que se hayan trabajado.

*Aprovechar la presencialidad para el “contacto afectivo”, fortalecedor de vínculos y darle un lugar al encuentro social, tan distanciado por el momento.

En base a qué priorizar en el aula virtual desde esta modalidad híbrida, confluye perfectamente con el modelo pedagógico para la comprensión, la que está enfocada en 4 dimensiones-

TÓPICOS GENERATIVOS: temas seleccionados (que se transversalicen, que sirvan de eje).

METAS DE COMPRENSIÓN: Seleccionar lo más importante dentro de cada tema.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN: Hacer y pedir que hagan.

EVALUACIÓN CONTÍNUA: Saber qué es lo que han comprendido.

3) *PROBLEMAS DISCIPLINARES*: Organizar y jerarquizar los temas a trabajar y como considero que pueden comprenderlos. En cuanto a esto y en respuesta a este enfoque de educación para la comprensión es central el concepto de disposiciones de pensamiento. La misma refiere a habilidades o destrezas intelectuales que se basan en los pensamientos críticos, la creación (sobre todo lo que refiere a la resolución de problemas), planificar en forma estratégica tareas o actividades, etc. Por lo que, es necesario pensar de otra forma las clases. Es necesario primero problematizar para luego conceptualizar, por lo que, no es vital que todos los aspectos de todos los temas del currículo tengan que ser abordados en forma lineal. No todo tiene que estar presente en todas las planificaciones (p. 8). Dentro de las decisiones profesionales que como docentes debemos tomar, encontramos las de reconfigurar nuestras planificaciones, las que respondan mejor a estos modelos de comprensión. En este sentido Wiggins Tighe (2006), propone un proceso de diseño hacia atrás (o arrancar la planificación por el final), que enfoque primero hacia los objetivos y metas, y después las actividades de enseñanza. “Una planificación de este tipo nos exige que pensemos el currículo en

términos de desempeños de comprensión deseados (resultados esperados) y entonces planificar para atrás con el fin de identificar que conceptos y habilidades se necesitan para llevarlos adelante. Este tipo de diseño profesional requiere auto evaluación y reflexión concerniente a las prácticas de aula. A su vez requiere atentas reflexiones sobre el uso y validez el conocimiento” (p. 9). Y es aquí donde se impone el mayor desafío, en la selección de las temáticas que se abordarán en el curso híbrido, con los acotados tiempos disponibles.

4) *CARACTERÍSTICAS DE LAS CLASES PARA LA COMPRENSIÓN*: En esta replanificación con enfoque en la comprensión en modalidad híbrida se presentarán cuáles serán las ideas principales que se buscarán trabajar, así como las preguntas que serán esenciales para que sirva de guía, las que se encuentran alineadas con las evaluaciones. En estos modelos las formas de evaluación son variadas, lo que permite evaluar a cada estudiante dentro de sus particularidades de forma particular, para que dentro de cada estilo cognitivo puedan demostrar su comprensión. Las tareas que se plantearán deben ser en este escenario auténticas, situadas en contextos reales. La discusión y reflexión de estas características de la planificación aseguran la justicia y la transparencia. En cuanto a las tareas situadas en contextos reales enfrentan al estudiante con un problema real o posible, situado en un contexto de la vida cotidiana, que admita diversas soluciones. Los estudiantes deberán desarrollar un producto auténtico (donde se valorará la creatividad y la búsqueda de información). Debe existir respeto por los derechos de todos los estudiantes, en donde sus ideas y opiniones deben ser tratadas con dignidad e igualdad.

5) *ESTRATEGIAS Y RECURSOS*: Las estrategias a utilizarse deben ser variadas y que promuevan la comprensión profunda, donde se facilite la construcción activa de significados. Se usará el cuestionamiento, la indagación y a retroalimentación para estimular en los estudiantes la reflexión y el pensamiento. En cuanto a los recursos deben ser adecuados y promover la comprensión. Se menciona los principales con los que se trabajará:

*Visualización de videos que promuevan la reflexión.

*reflexiones sobre noticias actuales relacionadas a los temas trabajados.

*Con el plan de “Desempacar pensamientos” se trabajará con la página web de IMPO, dentro del programa “Lenguaje Ciudadano”.

*Utilización de Repositorios de Recurso educativos abiertos de Ceibal.

*Fomentar la presentación de las actividades virtuales a través de infografías, cuadros conceptuales, etc.

*trabajar casos en contexto y apuntar a su resolución.

*Trabajar con películas (cine y el derecho).

* Apelar a la investigación y búsqueda de información pertinente.

*Se proyectará trabajar en proyectos (en forma grupal).

*Diseño del aula virtual con recursos teóricos fuertes para consultas, etc.