



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

"Alfabetización académica.

Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata".

Directora

Graciela Cappelletti

Alumna:

Marina Laura Lanfranco Vazquez

Ciudad de La Plata, Agosto de 2014

Índice general

1. Fundamentación
2. Contexto académico
3. Marco teórico
4. Hipótesis
5. Objetivos
6. Metodología
7. Aproximación a los trabajos en el aula y su “extensión virtual”. 7.1. Nuevos trabajos aplicados en el curso producto de la evaluación de las propias prácticas. 7.2. Trabajo escrito de tipo monográfico breve. 7.3. Cuestionarios-guía de autoevaluación. 7.4. Estrategia de trabajo escrito para una clase multitudinaria.
8. Análisis de las encuestas de fin de curso, de la asignatura Derecho de la Navegación.
9. Reflexiones finales.
10. Bibliografía.

“...si al escribir, no solo esta carta, sino el libro mismo, me asaltara la idea de que poseo la verdad completa sobre los diferentes tópicos discutidos, estaría traicionando mi comprensión del proceso de conocimiento como proceso social e inconcluso, como devenir” (Freire, Paulo, 2007:72)

|

1. Fundamentación:

El presente trabajo se enmarca dentro de una de las problemáticas actuales de la educación universitaria: la “alfabetización académica” (Carlino, 2005).

Me he interesado por estas cuestiones relativas a los procesos de lectura y escritura (más particularmente en relación a la segunda) de manera consciente y creciente con el correr del tiempo.

Respecto de la escritura, he prestado particular atención a indagar el lugar que ocupa en la formación de los estudiantes, cuán importante es para ellos, y para los docentes a la hora de evaluar los trabajos de sus estudiantes.

“¡Corrige las faltas de ortografía!”, escuche decir más de una vez a mis compañeros de curso, cuando yo misma era estudiante en esta casa de estudios y aún luego de egresada, en mi rol docente a mis propios estudiantes. En este segundo caso, con un poco de temor de su parte y con signos de interrogación y de exclamación “simbólicos”.

¿Por qué, en la formación académica de los estudiantes de abogacía parece quedar en un segundo plano el desarrollo y profundización de una de las más importantes herramientas de trabajo como la escritura?

¿Por qué en el currículo formal no existe un espacio específico y obligatorio de enseñanza de estrategias de escritura para fortalecerlos en una habilidad que en la que deberán destacarse los egresados de esta casa, dado que la utilizarán con asiduidad en la vida profesional? (Gvirtz y Palamidessi, 2006).

Frente a estas cuestiones y muchas otras comencé a interesarme cada vez más en ello, indagando en literatura especializada que me ha llevado a conocer el marco teórico que le daría sustento a este trabajo y a observar que los interrogantes planteados en mis propias prácticas, son compartidos.

Se ha podido constatar a partir de diversos acercamientos a lo largo de mi formación de postgrado y principalmente en cursos de capacitación docente, donde estos tópicos han sido centrales.

Tanto en el marco del anterior programa de la Carrera Docente Universitaria (CDU) implementado por la UNLP, como en el actual programa de Complementación de la Especialidad en Docencia Universitaria (EDU) de la misma casa, he tenido la posibilidad de compartir espacios áulicos y de trabajo conjunto muy valiosos integrados por profesionales de diversas disciplinas.

La oportunidad de intercambiar experiencias y puntos de vista totalmente distintos, unos de otros, pero sobre las mismas problemáticas en torno al complejo universo que conforman los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y poder realizarlo junto con docentes de distintas áreas ha sido realmente enriquecedor, tanto en lo profesional como en lo personal.

Rescato por tanto esta integración y sus efectos ya que de ellas se han nutrido de manera continua e ininterrumpidamente mis propias prácticas teniendo la posibilidad de compartir experiencias y escuchar opiniones de colegas aprovechando mutuamente las experiencias compartidas.

Si bien, mi propia experiencia en la docencia universitaria no ha sido tan extensa al día de hoy, ya que he transitado apenas diez años de ejercicio en la misma, este tiempo me ha permitido preguntarme y reflexionar respecto del recorrido hecho y los desafíos que me voy planteando, los que, marcan el día a día de mi propio aprendizaje.

Es así que me he interesado por explorar en mayor medida y profundidad mis propias prácticas y buscar estrategias más eficaces para coadyuvar al proceso educativo en los diversos roles por los que he transitado como auxiliar docente y a cargo de cursos de grado.

Valiéndome de aquella célebre frase de Voltaire en la que afirmaba que trabajar en ciencia invita a la reflexión y la duda, es que me sintiera animada a cuestionarme mis propias prácticas y motivada a mejorarlas en la medida de lo posible.

Además de ese transitar, y a los efectos de acercarnos a la temática seleccionada metodológicamente para este trabajo (Sierra Bravo, 2010), destaco en particular un curso titulado “Leer y Escribir en la Universidad”,

impartido en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales durante el año 2010¹ por la Profesora Emilce Diment, quien despertó en mí un gran interés, abriendo nuevas perspectivas de análisis y la formulación de una serie de interrogantes nuevos.

Ese interés se ha acentuado aún más luego de tomar otro curso cuyo tópico central era la “Enseñanza para la Comprensión” con la Profesora Paula Pogré² donde he podido profundizar, en cuestiones vinculadas con nuestro rol docente y la dirección que este tiene; si verdaderamente colaboramos en la comprensión en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, convenciéndome, de la necesidad de fortalecer los espacios de alfabetización académica en el aula (Wiske, 1999)³.

Sin lugar a dudas los últimos tres talleres que he tomado en el marco del Ciclo de Complementación de la EDU de la UNLP durante los años 2011 y 2012⁴, dieron lugar a renovadas inquietudes que intentaré presentar en este trabajo bajo la forma de Trabajo Final Integrador (TFI).

¹ Curso de Capacitación Docente “Leer y escribir en la Universidad” a cargo de la Prof. Emilce Diment, FCJyS UNLP, 2010.

² Curso de Capacitación docente “Enseñar para la comprensión” con la Prof. Paula Pogré FCJyS-UNLP 2011.

³ Estos se encuentran coordinados por la Prof. Mónica Bornia, Directora del Área de Capacitación Docente de la FCJyS-UNLP.

⁴ Plan de Articulación que la UNLP puso a disposición de los docentes de su propia casa que quisieran optar por el título de Especialista en Docencia Universitaria además del ya obtenido de la anterior carrera denominada “Carrera Docente Universitaria” y por la que cada Facultad expedía un certificado de “Docente Universitario Autorizado”. Programa de articulación así como la Especialización mencionada a cargo de la Prof. Glenda Morandi.

Hecha esta introducción, comenzaré a relatar en las páginas subsiguientes el trabajo realizado el que se ha iniciado con la exploración del marco teórico construido por investigaciones previas y cuyo objeto, ha sido la alfabetización académica (Carlino, 2005).

También he indagado en mi actividad docente y poner “nombre y apellido” a una gran cantidad de acciones y prácticas, que destacan el papel protagónico de la alfabetización académica como estrategia válida, positiva y con efecto multiplicador, si cabe tal expresión, en el contexto áulico (Morán Oviedo, 1986; Carlino 2005; Camilloni 1995).

En este sentido, al trabajar con los estudiantes en el aula y proponerles que ellos mismos escriban y valoren sus propios textos académicos como material a partir del cual construyan sus elementos de estudio durante el curso (Conf. Carlino, 2001, Carlino 2002) se intenta generar una confianza mayor en sí mismos como lectores críticos y como autores de sus propios escritos (Di Stefano y Pereira, 2004; Marucco, 2004 y Fernández, Uzuzquiza y Laxalt, 2004).

De allí que pueda redundar positivamente en su futuro profesional próximo.

Para ello, se han diseñado las siguientes estrategias:

1. Pruebas diagnósticas,
2. Trabajos prácticos individuales y grupales; en el aula y domiciliarios
3. Guías de lectura y lecturas en el aula

4. Evaluaciones
5. Reescrituras de trabajos prácticos
6. Encuestas.

A partir de allí, he comenzado a sistematizar y tratar de fortalecer mis propias prácticas con nuevas (y no tan nuevas) herramientas didácticas.

Resulta primordial tal fortalecimiento ya que el lenguaje escrito constituye una de las herramientas esenciales de comunicación y trabajo para los profesionales del derecho.

El lenguaje jurídico, como todo lenguaje técnico, requiere de una utilización apropiada y una práctica permanente que debe iniciarse en el proceso de formación universitario y fortalecerse poco a poco con el transcurso de las asignaturas y el tiempo que cada estudiante requiera para “apropiarse” de él y hacerlo suyo (Limón y Carretero, 1997; Fucito, González y Cardineaux, 1995).

De allí que el interés esté centrado en fortalecer la alfabetización académica en el espacio áulico, profundizándola en actividades de lectura y escritura, jerarquizándola, a los efectos de potencializar habilidades y capacidades (Palacio, 2010) que los futuros abogados requerirán en su desempeño profesional próximo, cualquiera sea el marco: la profesión liberal, en la administración pública o en el ámbito académico (docencia y/o investigación) por mencionar algunos.

Aparece así, como elemento fuerza, la activa participación de los estudiantes en el aula, por medio de las actividades de lectura y escritura, como valorización del espacio áulico, donde éstos se consideren verdaderos protagonistas de sus propios textos académicos y no meros glosadores o escribas de los discursos del profesor (Alvarado y Cortes, 1999; Carlino 2001 y Alvarado y Setton, 2009).

Trabajar *a conciencia* en alfabetización académica exige un gran compromiso por parte del docente y de los estudiantes. Pero para que las condiciones se presenten favorables, hace falta que el docente lo plantee como una situación de enseñanza lo más clara posible, con coherencia entre el pedido y el objetivo esperado; parafraseando a Basil Bernstein (1988), *haciéndolas visibles*.

Con esas ideas en mente, se ha hecho foco en recorrido sobre las propias prácticas en este sentido, caracterizando el contexto académico que me ha dado posibilidad de llevarlas a cabo.

2. Contexto académico.

Con el fin de dar un panorama de mi labor docente, en el presente acápite he descripto el contexto académico que le ha dado marco a su realización, donde me referiré a las asignaturas en las que he puesto en práctica esta experiencia de alfabetización académica:

- Derecho de la Navegación Cátedra II Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP
- Derecho Agrario Cátedra II Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP
- Derecho Ambiental, Tecnicatura Universitaria en Martillero Público y Corredor, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP

Derecho de la Navegación:

Constituye en la actualidad mi principal actividad docente a cargo de cursos de grado. La asignatura se desarrolla en la Cátedra II (5to año) de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata⁵. En este curso he llevado a cabo la mayoría de las experiencias de alfabetización académica que aquí se presentan, y es en el único curso (durante los años 2012 y 2013) donde he aplicado y luego analizado encuestas a los estudiantes.

⁵ La Cátedra 2 de Derecho de la Navegación en esta Facultad se encuentra bajo la dirección de la Profesora Titular Adriana Hernández. Mi cargo por concurso en la misma, es el de “Jefe de Trabajos Prácticos”, pero en los últimos años de mi desempeño en la Cátedra, he contado con cursos a cargo.

Esta asignatura, se encuentra ubicada en el quinto año de la carrera de abogacía del actual plan de estudios y es una asignatura de formación específica. No conforma el “núcleo duro” de la formación jurídica, ni se trata de una de las denominadas “troncales” de la carrera, como puede pensarse sobre los civiles, penales, comerciales, procesales entre otros, pero si conforma la formación específica y de gran importancia de los abogados.

A su vez, nuestra asignatura, compromete en si misma al menos dos disciplinas bien distintas en la práctica de la navegación a saber: 1. Navegación por agua (marítima, fluvial y lacustre, la que a su vez se desarrolla con diferencias en los tres espejos de agua) y 2. Navegación por aire.

Esta situación complejiza enormemente la comprensión de aspectos técnicos diferenciados que tal vez, tengan soluciones jurídicas similares pero no iguales (Wiske, 1999)⁶.

Tanto en esta Facultad, como en otras facultades de Derecho del país, estas asignaturas se suelen dictar en el mismo espacio áulico. En el plan de estudios para la carrera de Abogacía de Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, por mencionar un ejemplo, constituye una

⁶ Plan de estudios vigente según información disponible en la Web de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS) de la UNLP http://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/institucional/carreras/plan_abogacia.pdf, acceso 6.3.2012. Es importante mencionar que existe un nuevo plan de estudios aprobado en diciembre de 2013 donde se mantienen las asignaturas de formación específica y se suman nuevas. En lo atinente a Derecho de la Navegación, quedará con una menor carga horaria. De 96 hs de espacio áulico pasará a contar con 64 hs. No se han podido obtener datos de experiencias con el nuevo plan ya que aún no ha sido implementado. Por tanto, este trabajo se basa en la observación empírica que se ha podido hacer en el marco del plan de estudios actualmente vigente y que se encuentra todavía en ejecución.

asignatura obligatoria del sexto año de la carrera, denominada “Derecho de la Navegación, Transporte y las Comunicaciones”, más amplia todavía que la de la FCJyS-UNLP⁷.

Pero en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, esto no ocurre ya que la carrera cuenta con un ciclo de formación común y luego un ciclo orientado (según el plan de estudios Resolución (CS) N° 3798/04 cuenta con siete orientaciones). La asignatura derecho de la Navegación no existe con tal denominación, se encuentra desdoblada en “Derecho Marítimo” y “Derecho Aeronáutico” y no son obligatorias para todos los estudiantes, solo transitan por ellas, los estudiantes que las elijan⁸.

La justificación de su dictado conjunto, tanto en la FCJyS-UNLP como en otras Facultades de Derecho de otras Universidades del país, radicaría en que existen principios generales e institutos jurídicos reguladores de ambas disciplinas que les son comunes. De allí el valor unificante del derecho que permite estudiar instituciones tanto del derecho de la navegación por agua como por aire, guardando cierta similitud.

Romero Basaldúa (1996), profesor de Derecho de la Navegación de la Universidad Nacional de Córdoba, en honor a la unicidad antes mencionada,

⁷Puede consultarse la información relativa al plan de estudios de la FDyCS de la UNC en el siguiente enlace: <http://www.derecho.unc.edu.ar/alumnos/plan-de-estudio-y-correlatividades/correlatividades-y-programas> última visita, 20.3.2014

⁸Puede verse el sistema de correlatividades, orientaciones y sub orientaciones en la página de la carrera de Derecho UBA http://www.derecho.uba.ar/academica/carreras_grado/abogacia_plan2004.php y en la Resolución http://www.derecho.uba.ar/academica/asuntos_estudiantiles/resoluciones/res-cd-1319-11.pdf, donde puede observarse que ambas asignaturas se vinculan en el Departamento de Derecho de la navegación por agua y por aire. Última visita 20.3.2014

expresa que ciertos autores incluso consideran al derecho (como un todo, como disciplina) como una única rama solo diferenciable frente a otras ciencias sociales.

No obstante, las grandes diferencias que en la práctica estas actividades presentan, atentan contra la mentada autonomía didáctica de la que ambas materias carecen en varias universidades del país, como es el caso de la UNLP (Simone, 1996, Videla Escalada 2007, Montiel, 1987).

Sobre la cuestión de la autonomía didáctica, Videla Escalada mencionaba que: “son muchas las universidades importantes en el mundo en que el Derecho Aeronáutico no se enseña por separado, como un todo completo en sí mismo, sino que se lo une, bien sea a la materia del transporte en general, bien sea al Derecho Marítimo, para integrar una conjunción compleja, que comprende toda la normativa atinente a la Aeronavegación” (Videla Escalada, 2007:18).

Por su parte, Montiel justificaba que: “si bien el problema depende de los planes generales de estudio, consideramos que la enseñanza de la materia (refiriéndose solamente al derecho de la navegación por agua solamente) debe enfocarse de manera autónoma, separadamente de cualquier otra” (1987:6)⁹.

Reconociendo la importancia que la problemática de la autonomía didáctica reviste, y sin tener la intención de indagar en este trabajo acerca de la misma (como objeto de estudio propiamente dicho), el hecho de compartir la misma

⁹ Lo agregado entre paréntesis es propio.

asignatura ambas materias (como mencionáramos en inicio, navegación por agua y por aire), suelen generar en los estudiantes *inconvenientes en la comprensión*.

Podría pensarse entonces que la falta de autonomía didáctica, la gran cantidad de fuentes bibliográficas, legislación interna e internacional y jurisprudencia que se van trabajando en ambas disciplinas en una suerte de “duplicación” pueden conformar un foco de confusiones y dificultades en la comprensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje derivado de este espacio disciplinar compartido (Wiske, 1999).

Retomando el contexto académico relatado en estas páginas, he trabajado durante el segundo cuatrimestre del año 2011 en carácter de profesora a cargo del curso, en la asignatura “Derecho Ambiental” de la Tecnicatura Superior Universitaria en Martillero Público y Corredor, carrera que también depende de esta Facultad.

Allí, he podido poner a prueba diversas estrategias, tales como las que se listan a continuación:

1. evaluaciones diagnósticas,
2. trabajos prácticos escritos individuales y grupales,
3. exposiciones orales de los estudiantes,
4. guías de lectura, lecturas y prácticas de escritura en el aula;

Debe tenerse particularmente en cuenta, que el contexto educativo resulta sumamente distinto al de la carrera de Abogacía. La mencionada es una Tecnicatura Universitaria, que habilita a sus egresados a desempeñarse en el mercado inmobiliario, el perfil del egresado es diferente y en la práctica tiene una amplia matrícula, siendo los cursos muy numerosos.

Por último, he participado en calidad de auxiliar docente de primera categoría *ad honorem*, de la Cátedra II de Derecho Agrario (también una asignatura de formación específica, ubicada en el cuarto año de la carrera de abogacía, pero en función de las correlatividades del plan de estudios, muchos estudiantes suelen graduarse con esta materia). Allí, he colaborado con la Profesora Titular Dra. Marisa Adriana Miranda y he administrado el espacio virtual correspondiente a esas clases en la Web “cátedras virtuales” de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP.

El espacio “cátedras virtuales” no es estrictamente un aula virtual de educación a distancia, sino que es una herramienta de apoyo a la formación presencial, sistema que se encuentra vigente hasta el momento en la mencionada Facultad (Salinas, 2004).

3. Marco teórico:

“enseñar una materia incluye enseñar a aprenderla” (Carlino, 2004:8)

El presente trabajo, podría enmarcarse desde el punto de vista teórico, en concepciones pedagógicas que ponen énfasis en diversos aspectos de la alfabetización académica, la comprensión lectora, la escritura y la construcción de conocimiento para el aprendizaje significativo.

Como expresara Carlino, la *función epistémica* de la escritura tiene un objetivo claro, que es “escribir para aprender” (Carlino 2004, Marucco 2004), lisa y llanamente. Si bien, todos los conceptos se encuentran íntimamente relacionados, para iniciar el abordaje del marco teórico, tal afirmación, parece una obviedad en principio, pero no lo es tanto cuando se observa detenidamente el trabajo de los estudiantes y la predisposición de los docentes a ampliar la mirada y complementar las propias prácticas.

Una de las pautas teóricas sobre las que se basa este trabajo se centra en el movimiento “*writing across the curriculum*” como un interesante punto de partida además de los beneficios que implica el escribir en la especificidad de cada disciplina (Carlino, 2001; Carlino, 2004).

La escritura, en el espacio disciplinar específico cobra una importancia significativa debido a que existe una cuota considerable de lenguaje técnico nuevo (jurídico y de la navegación por agua y por aire).

A esta altura de la carrera de abogacía, los estudiantes acceden a las asignaturas de formación específica con una gran cantidad de conocimientos

previos obtenidos en asignaturas anteriores, los que son verdaderamente necesarios para poder conocer, comprender, analizar, relacionar nuevos contenidos con los anteriores ya conocidos.

Pero para trabajar en este tipo de actividades cognitivas, hace falta manejar con solidez los saberes previos.

Investigaciones realizadas en la materia dan cuenta de una serie de problemas relacionados con estos tópicos. Suele ocurrir que los docentes identifican como la cara visible del problema a los estudiantes ya que operan preconceptos relacionados con afirmaciones tales como: “no saben lo que leen, no entienden nada o no les interesa lo que uno enseña” (Carlino, 2001).

Tal como mencionara Carlino en una opinión que compartimos cada docente “debe hacerse cargo de la lectura y escritura en cada materia” (2001:7), así como entender que cada uno de los profesionales a cargo de una asignatura es tal vez, especialista en su área, por tanto el más indicado para enseñar a leer y escribir textos de gran complejidad.

Carlino, a partir de sus investigaciones en universidades australianas, ha tomado como punto de partida que “las universidades argentinas no suelen enseñar a leer y escribir sobre los contenidos de cada disciplina ni incluyen estrategias de estudio en el dictado de las materias” (2002:45).

De alguna forma este trabajo intenta constituir un modesto aporte en ese sentido.

Otro inconveniente que aparece en la literatura especializada, está asociado a que los mismos estudiantes no se consideren a sí mismos como verdaderos autores de sus propios textos académicos. Tal vez sientan temores e inseguridades, que no están preparados o piensen que no existe un *lector real* de sus producciones escritas; cuestiones que se encuentran en directa relación con las representaciones sociales que ellos mismos tienen de la escritura (Alvarado y Setton, 1998; Alvarado y Cortes, 2000).

Se puede observar una diferencia entre el discurso verbal y el discurso escrito. En la práctica sucede que, los estudiantes presentan sus ideas de forma oral, de una forma distinta, ni mejores ni peores, sino sólo divergentes a la que vuelcan en el papel, por tanto cambia en gran medida la idea de la “compresión” (Stone Wiske, 1999). Suele ser más clara en muchas oportunidades en el desempeño oral. De allí la importancia de fortalecer la alfabetización académica con énfasis en la escritura, permitiendo la reelaboración del texto con posterioridad. (Marucco, 2004).

Paulo Freire (2007) ha planteado en sus *Cartas a quienes pretenden enseñar*, que la escritura es una de las actividades más importantes que estudiantes y docentes deben hacer para aprender.

Si bien, ha enfocado sus escritos, principalmente a la labor de maestras de escuela primaria del Brasil, frente a una realidad distinta de la argentina, se consideran muy valiosos sus aportes para enriquecer la reflexión de la educación en general.

Escribir, dice Freire en *Primeras Palabras*: “no es un puro acto mecánico precedido de otro que sería un acto mayor, más importante, el acto de pensar ordenadamente, organizadamente, en cuyo ejercicio el sujeto pensante, apropiándose del significado más profundo del objeto pensado, acaba por aprender su razón de ser. A partir de ahí, entonces, el sujeto pensante en un desempeño puramente mecánico, escribe lo que sabe y sobre lo que pensó antes. ¡No! No es así como suceden las cosas.” (2007:5).

Reflexionando sobre el escribir y sobre los distintos procesos cognitivos que se dan en el momento de la escritura y las ideas de Freire, es que se ponen en juego con más fuerza estas estrategias: escribir, reescribir, pensar, repensar los escritos académicos de los estudiantes y docentes donde pueda construirse verdaderamente el conocimiento y este sea a su vez, significativo y no vacío de contenido.

Respecto de los temores, Freire (2007) expresa en su *Segunda Carta* que este tiene una entidad que puede ser real o ficticia, vinculada con la dificultad o lo dificultoso del texto en sí.

Pero tal dificultad se acrecienta junto con el temor que la acompaña si, éste es de alguna forma anticipatorio, previo a la lectura, y no se basa en la dificultad del texto en sí.

Puede intentar desarmarse este temor con la utilización de herramientas auxiliares como diccionarios o enciclopedias, pocas veces utilizadas, o cuando menos, resistidas.

En la práctica cotidiana de mis clases, puede notarse que esta ida y vuelta de los distintos textos legislativos, la lectura de algunos fragmentos por parte de los estudiantes, genera a veces, cierto “cansancio”, frente al pedido de “veamos que dice el artículo x”, ahora observemos que se expresa en el “artículo Y”. Considero necesario establecer un contrapunto a la lectura lineal de la legislación con otras estrategias y herramientas didácticas que enriquezca el trabajo.

La ley, como fuente principal del derecho en un sistema jurídico como el nuestro, el que ha seguido una herencia continental europea donde el derecho escrito consiste la base fundamental del mismo, debe ser utilizada como una herramienta con carácter protagónico. De allí la insistencia en trabajar con estas fuentes en el aula.

4. Hipótesis:

La aproximación al marco teórico enunciado precedentemente y el recorrido sobre mis propias prácticas ha dado lugar a una serie de interrogantes relacionados con:

¿Los estudiantes comprenden los contenidos que estudian?

¿Existen actividades, estrategias acciones que los docentes podamos instrumentar para facilitar la comprensión?

¿Resulta necesario realizar actividades de lectura y escritura en el aula?

¿La alfabetización académica, permitirá fortalecer las habilidades de lectura y escritura y, por lo tanto, el lenguaje técnico como herramienta de trabajo?

Éstos y otros tantos interrogantes me han impulsado a plantear el siguiente punto de partida que ha guiado este trabajo:

Para favorecer la construcción del conocimiento se requiere de un “hacer efectivo” por parte de los estudiantes en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, el que se vea fortalecido por la realización de actividades de lectura y escritura, esenciales para los diversos ámbitos de incumbencia de la profesión jurídica.

5. Objetivos.

Si bien estos se habían propuesto en la etapa de proyecto, aquí vuelven a presentarse a los efectos de poder constatar el trabajo realizado, con las técnicas pertinentes, bibliografía coherente y adecuada respecto de los objetivos e hipótesis diseñados para dar concreción y exactitud a este informe.

Objetivo general

- Describir, analizar y evaluar las actividades de alfabetización académica puestas en práctica tanto en el aula, como en modalidad domiciliaria en materias de formación específica de la FCJyS - UNLP para coadyuvar a la construcción del conocimiento.

Objetivos Específicos: (en este trabajo se ha hecho foco particularmente en la asignatura Derecho de la Navegación Cátedra II, donde mantengo un curso a cargo y en Derecho Agrario Cátedra II donde he participado en carácter de auxiliar docente en una experiencia para clases multitudinarias).

- Plantear estrategias de alfabetización, tanto de lectura como de escritura de desarrollo en el aula y domiciliarios con el fin de fortalecer capacidades y habilidades necesarias para la labor académica y profesional futura.

- Analizar los instrumentos a aplicar en el aula, evaluarlos y en su caso reformularlos para su perfeccionamiento, así como también diseñar nuevos.

- Indagar en la bibliografía especializada y en las investigaciones previas ya realizadas sobre la potencialidad de estas estrategias para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

- Relevar información pertinente y sistematizarla, intentando formular categorías que las integren.

6. Metodología.

El presente trabajo ofrece un corte cualitativo, sin embargo, en materia de investigación en ciencias sociales surge necesario apelar a una combinación de métodos y técnicas, que permitan un abordaje del objeto de estudio más integrador u holístico (Sierra Bravo Restituto, 1986).

Desde el punto de vista técnico metodológico, me he valido de la herramienta didáctica de autoevaluación de mis propias prácticas docentes, denominada “diario de clase” (Porlán, 1991). He podido reflexionar sobre las mismas de forma profunda y novedosa para mí, y que se vuelcan en este trabajo final, con el fin de dar apoyatura empírica a las apreciaciones teóricas que se mencionan¹⁰.

Técnicas:

Fuentes primarias:

- Diseño, aplicación y análisis cualitativo de encuestas escritas voluntarias y anónimas donde los estudiantes respondan una serie de cuestiones que hacen al recorrido en materia Derecho de la Navegación Cátedra II (solo alumnos que han transitado por mi curso en dos cuatrimestres).

¹⁰ El diario de clase, como herramienta, ha sido trabajada en el marco del “Taller de Investigación e Intervención en la Práctica Docente Universitaria” (parte del Ciclo de Complementación para la Especialización en Docencia Universitaria, UNLP) durante el primer cuatrimestre de 2011.

- Diario de clase: registro periódico de situaciones de enseñanza y aprendizaje en el aula para su posterior análisis y reflexión.

- Diseño, evaluación, análisis, reflexión y reformulación de los instrumentos didácticos aplicados así como de estrategias de lectura y escritura para el aula y domiciliarios.

Respecto de fuentes secundarias: Análisis documental. Búsqueda, recopilación y análisis de investigaciones ya existentes y material bibliográfico para la construcción del marco teórico, de apoyatura para este trabajo.

7. Aproximación a los trabajos en el aula y su “extensión virtual”.

Como se mencionara en los acápites anteriores, desde hace unos años y en función de haberse habilitado la herramienta “cátedra virtual” como un soporte o apoyatura para las clases presenciales (no como un sustituto en el marco de modalidades a distancia), he trabajado con ella de forma paulatina y de manera creciente (Salinas, 2004).

Esta es una plataforma que se encuentra a disposición de docentes y estudiantes, en el entorno de la página web de la FCJyS-UNLP de acceso libre, para darle continuidad y extensión al espacio aúlico¹¹.

Es una plataforma sumamente sencilla de utilizar, donde los estudiantes tienen a disposición material esencial para la asignatura: programa de la materia, bibliografía digitalizada de distintos autores, fallos jurisprudenciales, links de interés y trabajos prácticos.

He utilizado también la cátedra virtual para poner a disposición material a estudiantes de otros cursos, en las que he formado parte como auxiliar o a cargo a saber:

1. “Derecho Ambiental” asignatura de Tercer Año (el último de la carrera) de la Tecnicatura Superior Universitaria en Martillero Público y Corredor ¹²¹³.

¹¹Puede accederse a la plataforma “Cátedras Virtuales” desde el siguiente link:
<http://campus.jursoc.unlp.edu.ar> ultimo acceso 12.5.2014

¹² Disponible completo en <http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/course/view.php?id=457>

2. Seminario optativo de Grado “Herramientas para la aplicación del derecho aeronáutico en el ejercicio profesional de la Abogacía en la provincia de Buenos Aires” en mi rol de Coordinadora y docente del curso durante el ciclo lectivo 2011¹⁴.

3. Derecho Agrario Cátedra II en el “Espacio de la profesora titular” donde se ha puesto a disposición material bibliográfico y links de interés.

Si bien la “Catedra virtual” es la misma, entendida esta como recurso informático puesto a disposición de los alumnos, han sido absolutamente distintos los contenidos estructurados en cada una de ellas y por tanto, también distintos los objetivos diseñados para cada caso.

En este caso y para este trabajo, se ha decidido hacer foco exclusivamente en la cátedra virtual de la asignatura Derecho de la Navegación Cátedra II en la que me desempeño con un curso a cargo y donde he diseñado una serie de trabajos de diverso tipo que buscan ejercitar distintas competencias y habilidades.

Pueden observarse el material didáctico diseñado en la misma el que versa sobre:

1. cuestionarios sobre bibliografía, normativa (nacional o internacional) y jurisprudencia;

¹³ Puede accederse al menú cátedras virtuales desde www.jursoc.unlp.edu.ar y a las aulas mencionadas en <http://campus.jursoc.unlp.edu.ar>

¹⁴ Disponible en <http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/course/view.php?id=441>

2. guías de lectura sobre bibliografía, normativa (nacional o internacional) y jurisprudencia¹⁵;
3. trabajos de corte monográfico.

A continuación se enuncia parte de la información que contiene la pestaña referida a la cátedra virtual de la Comisión a mi cargo de Derecho de la Navegación Cátedra II relacionado con el menú Material didáctico/trabajos prácticos:

¹⁵Me he inspirado especialmente en los aportes de Paula Carlino (2005) para la realización de este tipo de trabajos y fundamentalmente en la *guías de ayuda a la lectura* para orientar la misma en el momento de realizarla.

Cuadro I diseño de trabajos prácticos para estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II

Material didáctico: Trabajos Prácticos
 TRABAJO PRACTICO 1- PASO INOCENTE SOBRE EL MAR TERRITORIAL_ Recurso
 TRABAJO PRACTICO 2 - CONCEPTO DE BUQUE_ Recurso
 TRABAJO PRACTICO 3 DAÑOS EN SUPERFICIE - D. AERONÁUTICO_ Recurso
 TRABAJO PRACTICO 4 sobre Fallo CSJN Federación Argentina Sindical del Petróleo y Gas Privado y otro c. Total Austral S. A. y otro_ Recurso
 PREGUNTAS-GUIA 1: DAÑOS A TERCEROS EN LA SUPERFICIE_ Recurso
 PREGUNTAS GUÍA 2: responsabilidad del transportista de mercaderías por agua_ Recurso
 TRABAJO PRÁCTICO FLETAMENTO- TRANSPORTE ANALISIS DE FALLO ARPEZ_ Recurso
MONOGRAFÍAS- TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN
16

A continuación se transcriben algunos trabajos prácticos diseñados para el curso mencionado. Estos han sido seleccionados de acuerdo a un criterio de pertinencia, en función de la lo que se ha querido fortalecer, a saber: de análisis de normativa, jurisprudencia, y trabajos escritos con las consignas que se solicitan a los estudiantes¹⁷.

El diseño de cada uno de ellos apunta a desarrollar o fortalecer un tipo de habilidad determinada (descripción, fundamentación, argumentación jurídica).

¹⁶Puede consultarse la versión actualizada de este menú trabajos prácticos accediendo a la cátedra virtual <http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/course/view.php?id=464> ultimo acceso 12.5.2014

¹⁷Se encuentran hipervinculados los recursos que aquí se enuncian, en la versión digital de este trabajo se puede acceder directamente clickeando sobre el título de cada recurso.

En todos ellos, subyace el análisis y comprensión del tipo de texto legal y jurisprudencia o material bibliográfico que se trate, sobre todo la escritura en el marco de la alfabetización académica (Carlino, 2005, Carlino, 2004, Alvarado y Cortés, 1999).

El aula virtual permanece abierta con el fin de brindar acceso a los estudiantes que han decidido rendir la materia en forma libre. Por ello en cada caso se aclara en una nota a qué unidad temática corresponde el trabajo en cuestión¹⁸.

Esta posibilidad (la de rendir los exámenes de la carrera en carácter de alumno libre) está prevista en el plan de estudios y esta herramienta que aparece como apoyo al curso presencial, puede servir también en estos casos, muchas veces siendo uno de los pocos contactos a distancia de aquellos estudiantes que por diversas razones eligen rendir la asignatura de forma libre.

A continuación se listan los ejemplos de trabajos prácticos seleccionados:

¹⁸ Puede accederse al menú cátedras virtuales desde www.jursoc.unlp.edu.ar y a la Comisión 5 de Derecho de la Navegación en <http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/course/view.php?id=126>.

Cuadro 2 Trabajo práctico sobre Análisis de normativa internacional.

Comprensión de texto:

Convención de Naciones Unidas sobre Derecho del Mar (Montego Bay, 1982)

Paso Inocente por el Mar Territorial

1. ¿Qué se entiende por “paso inocente”, y cómo debe desarrollarse el mismo?
2. ¿Cuándo no se considera “paso inocente”?
3. ¿Sobre qué temas puede el Estado ribereño reglamentar el “paso inocente”?
4. ¿Cuáles son los deberes del Estado Ribereño respecto del “paso inocente”?

Nota: El presente cuestionario puede realizarse luego del estudio de la Bolilla II del Programa de Enseñanza de la Cátedra II que trata sobre los espacios acuáticos.

El objetivo que se persigue con el mismo es la comprensión una temática específica del texto de la Convención de Naciones Unidas sobre Derecho del Mar (Montego Bay, 1982).

Cuadro 3 Trabajo práctico sobre Análisis de jurisprudencia

Análisis del Fallo de la CSJN “Rossi, Sarubbi, Maximiliano J. c. Cielos del Sur S. A. y otros”, 1998 (LA LEY 2000-A, 561).

Consignas:

1. Exprese con sus palabras los hechos que motivaron el presente caso y en qué se basan los reclamos de la actora.
2. ¿Cuál ha sido la decisión de la mayoría y qué normativa fue aplicada?
3. Explique brevemente cada uno de los fundamentos de los votos en disidencia.

Nota: Se recomienda la realización del presente trabajo práctico luego del estudio de la Bolilla VI, 2 del Programa de Enseñanza de la Cátedra II.

Cuadro 4 Análisis de normativa interna

Guía de lectura Ley de la Navegación 20094

El juicio de limitación de la responsabilidad del armador. Normas procedimentales de la Ley de la Navegación.

1. ¿Qué debe acompañarse junto con el pedido de iniciación del juicio de limitación? Imagine que debe completar un formulario con todos los requisitos necesarios para ello.
2. ¿Qué sucede si no completa la información requerida?
3. ¿Cuáles son las obligaciones del síndico?
4. Los acreedores ¿pueden impugnar el derecho del armador a limitar su responsabilidad?
5. Los acreedores ¿pueden impugnar el valor dado al buque por el armador? De ser esto posible, ¿dentro de qué plazo podrían realizarla?
6. ¿Cuáles son los efectos del desistimiento?

Nota: se recomienda la realización de este cuestionario luego del estudio de la Bolilla VI sobre sujetos de Derecho de la Navegación Cátedra II

7.1. Nuevos trabajos aplicados en el curso producto de la evaluación de las propias prácticas.

El siguiente trabajo ha sido incorporado luego, una vez que logré advertir que ciertos contenidos dados de manera expositiva no habían sido integrados unos con otros por parte de los estudiantes. En una suerte de *diario de clase* se explica a continuación el fundamento de esta observación y cambio de estrategias (Porlán, 1991).

En una oportunidad solicité a los estudiantes que recuerden determinada solución jurídica para un tema en concreto. Se trataba de relaciones laborales a bordo y la normativa aplicable. Era un tema ya abordado en el curso con anterioridad.

Ellos dudaron y no lograron contestar verbalmente, lo que me sorprendió ya que no habían transcurrido más de 4 clases de ese tema al momento de este registro. Luego de invitarlos a que relacionen esas cuestiones con temas ya dados y con el material en la mano (teniendo en cuenta conocimientos previos de la materia y de otras materias, Limón y Carretero, 1997; Wiske 1999 y Carlino 2004); pensé en que sería necesario fortalecer ese aspecto con un cuadro comparativo por escrito.

De tal forma fue diseñado el siguiente trabajo, para cubrir ese faltante.

Cuadro 5 Trabajo práctico de análisis comparativo de normativa de Derecho de la Navegación por agua y navegación por aire.

Cuadro comparativo de la normativa vigente relativa a los contratos laborales tanto para la navegación por agua como por aire, mas sus convenios colectivos.

Al realizar este cuadro comparativo, no olvidar prestar especial atención a las normas que legislan los aspectos públicos y los aspectos privados de cada contrato que suelen estar dispuestas en diversos cuerpos normativos.

Nota aclaratoria: Este trabajo práctico ha sido diseñado a los efectos de construir el marco normativo aplicable a cada relación laboral. El mismo se encuentra disperso y se desprende de diversos ordenamientos y normas escritas.

Considero que ha sido una estrategia interesante ya en las devoluciones a los estudiantes, les he repreguntado con el fin de que completen ellos mismos las respuestas, y en su mayoría lograron completar la información de sus cuadros. En los casos que les ha costado más identificar las faltantes, hicieron falta dos devoluciones, en una suerte de “reescritura” hasta conseguir que por sus propios medios lograran completar la información (Carlino, 2003).

7.2. Trabajo escrito de tipo monográfico breve.

Este trabajo hace unos años que se viene instrumentando y es un trabajo que podría considerar como “fortaleza”.

Se trata de un trabajo tipo artículo de revista (especie de *paper* científico con cierto rigor metodológico). La búsqueda de la bibliografía y su correcta referencia es uno de los requerimientos para la realización del mismo, y en la mayoría de los casos, representa este, una primera aproximación a la investigación a través de este ejemplo de trabajo escrito.

Se ha encontrado una forma de abordar un tipo de discurso escrito que no es el típico escrito jurídico, como una sentencia o una demanda, con los que se encuentran tal vez más familiarizados como *productores* (Carlino 2004, Carlino 2005 y Carlino y otros 2005).

Para ello, se proponen ciertas pautas y se realiza un seguimiento que, por lo general, inicia en la segunda parte del cuatrimestre luego del primer parcial escrito, sobre los avances del mismo.

Finalmente se solicita presentar por escrito y se propone una suerte de *seminario interno* para su exposición a los compañeros del curso.

Han sido muy satisfactorios los resultados, no solo académicos sino también actitudinales en los estudiantes, por ellos mismos expresados, en los distintos cursos. He notado que fueron ganando confianza en sí mismos e interés en lo que cada uno ha decidido investigar (criterio motivacional). No solo por mi propia percepción sino por sus reflexiones, las que se desprende del análisis de las encuestas que más adelante se detallan.

A continuación se enuncian las consignas que se solicitan para este trabajo escrito:

Cuadro 6 Trabajo de tipo monográfico breve

1. En algunas frases sintetice la temática a ser abordada en el trabajo. Téngase en consideración que debe ser lo suficientemente acotada como para poder profundizar en algún tema/problema que usted seleccione.

2. Estructura del trabajo:

2.1. Introducción (contexto histórico - político - justificación de la elección del tema - si corresponde explicita la metodología utilizada)

2.2. Desarrollo del tema/problema:

Ingrese tantos subtítulos como considere necesarios para la estructura interna del mismo.

Téngase en cuenta la coherencia, redacción y las citas de los autores, "utilizando comillas para las frases textuales" y luego referencia (Apellido, año:pág).

Cuando no se citan frases textuales pero si las ideas o elaboraciones propias en base a autor/es también se expresa: (AA:año) sin la página.

2.3. Conclusiones, discusiones finales o reflexiones finales:

Aquí se retoman las ideas centrales, no se ingresan datos nuevos que no estuvieran tratados en el desarrollo anterior, puede dar también su apreciación personal en éste punto o a lo largo

del trabajo.

2.4. Bibliografía: lista de la misma con todos los datos necesarios para acudir a su búsqueda.

Para realizarla hemos convenido hacerlo de la siguiente forma:

Libros:

Apellido y nombre del autor (año de publicación de la obra) título de la obra en cursivas, Editorial, lugar de edición.

Artículos de revistas:

Apellido y nombre del autor (año de publicación) "título del artículo" en Revista ...en cursivas, Editorial, lugar de edición.

Información obtenida de internet:

ídem anterior/es + link completo de donde ha sido tomada y fecha de acceso.

Se intenta favorecer una búsqueda de información *on line* con criterio y espíritu crítico, donde los propios estudiantes puedan autorizarse a sí mismos a discriminar que bibliografía es de mejor calidad que otra, con ciertos patrones de búsqueda que son acordados en la clase.

Se fomenta la utilización de buscadores específicos como por ejemplo, *google académico*, o revistas científicas de la disciplina, siempre intentando guiar hacia una mejor utilización de las herramientas informáticas que hoy en día se tienen a la mano y que pueden dar como resultado mejores trabajos si son utilizadas con criterio (Fainholc, 2004).

7.3. Cuestionarios –guía de autoevaluación.

Los cuestionarios-guía de autoevaluación han sido diseñados con el fin de profundizar en el estudio de un tema o unidad de análisis para favorecer su mejor comprensión. En segundo lugar, intenta coadyuvar al trabajo colaborativo si estos se realizan en dúos o grupos. En tercer lugar, a fortalecer la autoestima y confianza en la respuesta sólida, teniendo a la mano el fundamento teórico y jurídico en un caso dado.

Este diseño tiene un objetivo si se quiere, tangencial, que es poner a disposición de estudiantes que estudian la asignatura de manera libre estas herramientas. La población estudiantil “potencial” también puede verse beneficiada con estos instrumentos para profundizar el estudio.

Cuadro 7 cuestionarios-guía de autoevaluación

Introducción para la realización de estos cuestionarios:

Este cuestionario ha sido creado con la finalidad de coadyuvar a la comprensión lectora de normativa específica relativa a ciertas unidades de análisis del Derecho de la Navegación.

Si bien, el material base con el cual puede contestar esta guía es la norma escrita, puede utilizar bibliografía donde se haya elaborado este tema *in extenso*.

La literatura especializada presenta sus propios análisis e incluso menciona jurisprudencia sobre el tema de vital importancia, que puede ser consultada

para completar el estudio en profundidad (recomendado).

Utilice esta herramienta como si fuera a entregarla a un profesor para su corrección. Luego de concluida, puede corregirla solo o con ayuda de algún compañero de estudio, en este segundo caso, se propicia el trabajo colaborativo, ya que la interconsulta suele ser muy valiosa.

Consignas:

Análisis de las normas de la Ley de la Navegación (20094) relativas al contrato de transporte de mercaderías por agua.

1. ¿Qué características reviste el sistema de responsabilidad del transportista de mercaderías por agua según nuestra Ley de la Navegación (LN)? Realizar una relación de artículos que den el fundamento jurídico a partir de la cual se establece este sistema.

2. ¿Cuál es el ámbito de aplicación de esta responsabilidad que se restablece en la (LN)? 2.1. ¿Cuál su fundamento? (para responder a 2.1. posiblemente será necesario base bibliográfica de consulta).

3. ¿Qué sucede con la responsabilidad del transportista cuando se entrega a lanchas en su propio interés?

4. ¿A qué tipo de contratos se aplican las disposiciones comunes?

5. ¿Qué establece la LN respecto de la carga en contenedores? 5.1. ¿Y que se establece respecto de la carga sobre cubierta? (para responder 5.1., posiblemente se requiera consultar bibliografía especializada, que dé cuenta de la forma de transporte de carga general a nivel mundial en la actualidad)

6. ¿Puede exonerarse de responsabilidad el transportista? 6.1. ¿En qué casos?

7. ¿Qué se establece respecto de la indemnización por pérdidas o daños? 7.1.
¿y qué se establece respecto del retraso?

8. ¿Se establece algún tipo de cláusulas nulas? ¿Cuáles?

Nota: se recomienda la realización del presente cuestionario-guía, luego del estudio de la Bolilla VIII punto 1 del programa de Enseñanza de la Cátedra II de Derecho de la Navegación.

7.4. Estrategia de trabajo escrito para una clase multitudinaria.

Esta estrategia, se ha puesto en práctica en una clase de la Prof. Titular de la Cátedra II Derecho Agrario Dra. Marisa Adriana Miranda (asignatura del 4to año de la carrera, en la que participé en carácter de auxiliar docente en ese momento).

Fue necesario proponer un trabajo especial para ser resuelto por un grupo numeroso de alumnos que reunía en plenario a tres comisiones.

Para ello, se ha buscado una forma efectiva que permita extraer las ideas de los alumnos en un formato escrito que, sea posible de ser analizado.

La clase de la Profesora Titular reúne tres comisiones de más de 40 alumnos cada una y ello presentaba una gran dificultad. La elección de la estrategia ha permitido tomar “una muestra” de ciertos contenidos vinculados a la “*comprensión*” en el aula de la exposición del docente en “escritos resumen” por parte de los alumnos (Wiske, 1999).

La estrategia ha sido la siguiente: luego de la exposición por parte de la Prof. Titular de un tema previamente asignado para la clase, el que en este caso, versaba sobre el Concepto de Derecho Agrario; se solicitó a los estudiantes que en un breve escrito indicaran cuáles han sido las ideas centrales sobre las que había rondado la clase, a manera de “resumen o síntesis”, que les permita recuperar los elementos principales antes abordados (con el fin de poder

identificar si lo han comprendido y de qué forma) y para que luego puedan utilizarlos para vincular próximos temas (Wiske, 1999).

Este tipo de *trabajos síntesis* son muy interesantes y efectivos para identificar luego en la bibliografía recomendada las ideas centrales que sirven como ordenadoras de la estructura del tema.

A los efectos de realizar un análisis acabado y profundo, se ha seguido la modalidad de la toma de una muestra de la siguiente forma: De cada comisión se tomaron 10 escritos, haciendo un total 30 entre las tres comisiones, sobre un universo de 89 escritos correspondientes a los estudiantes presentes que escribieron y presentaron sus resúmenes.

Si bien Carlino plantea los resúmenes como una actividad posterior a la lectura, en este caso fue solicitado luego de una clase, la que si bien, tenía indicada la lectura previa no pudo constatar que esta se haya realizado efectivamente.

Se destacan “los procesos de abstracción y generalización” (Carlino 2005:83) que están presentes de cualquier forma, hecha o no la lectura previa, ya que en este caso tuvieron que extraer del discurso verbal las ideas centrales; para la elaboración de cada resumen.

Sobre estos resúmenes, se han podido conformar categorías según las respuestas de los estudiantes, como habían comprendido y como consideraban según sus propias palabras al Derecho Agrario (Wiske, 1999).

De las respuestas analizadas surgieron las siguientes categorías, no excluyentes entre sí:

Derecho agrario como:

1. Disciplina o rama jurídica (no necesariamente autónoma)
2. Disciplina autónoma del resto del derecho
3. Conjunto de normas
4. Objeto de la disciplina, de la regulación y/o estudio de:
 - 4.1. Actividad agraria y actividad conexas
 - 4.2. Protección de los recursos naturales
 - 4.3. Propiedad agraria
 - 4.4. Producción
 - 4.5. Relaciones entre los sujetos agrarios
 - 4.6. Relaciones entre la sociedad y la naturaleza
 - 4.7. Relaciones de consumo

A continuación se indican los resultados cuantitativos arrojados por las respuestas de los estudiantes:

Cuadro VIII Interpretaciones sobre el concepto de Derecho Agrario

El derecho agrario es entendido como:	COMISIÓN 3	COMISIÓN 4	COMISIÓN 5
-DISCIPLINA O RAMA DEL DERECHO QUE ESTUDIA...	5	3	7
-DISCIPLINA AUTONOMA	3	-	5
-CONJUNTO DE NORMAS	6	7	6
Que tiene como objeto:			
-ACTIVIDAD AGRARIA Y CONEXA A LA AGRARIA	8	7	3
-PROTECCION DE RECURSOS NATURALES	2	2	6
-PROPIEDAD AGRARIA	1	1	-
-PRODUCCION	-	4	6
-RELACIONES ENTRE LOS SUJETOS AGRARIOS	7	8	7
-RELACIONES ENTRE LA SOCIEDAD Y LA NATURALEZA	1	6	5
-CONSUMO	2	1	-

Puede observarse del cuadro anterior que prevalece la mirada sobre una rama del derecho, en su faz de ordenamiento jurídico o conjunto de normas más que disciplina que estudia determinadas relaciones jurídicas además de la normativa escrita (Ninno, 2007; Miranda 2006; Miranda 1997; Miranda 1994).

Esto da cuenta del paradigma que en el derecho aun sigue primando.

Pero no porque la profesora titular, quien estaba dictando esa clase, lo haya recalcado de tal forma. Al contrario. La profesora, se dedicó a destacar otros aspectos del derecho considerándolo como un todo, trascendiendo la elaboración normativa y dando la posibilidad que los estudiantes hayan podido caracterizarlo de diferente manera y con distintos objetos, tal como se desprende del cuadro que antecede; del que han podido inferirse de los escritos de los estudiantes y que dan cuenta de tal perspectiva amplia, integral y multifacética del derecho separada del tradicional enfoque escriturario del derecho.

En el recorrido a lo largo de la carrera de derecho, al menos según se ha podido verificar de los escritos analizados, continúa siendo preponderante la visión del derecho escrito como herramienta primordial.

No podemos desconocer el sistema jurídico en el que nos encontramos inmersos hemos seguido el *sistema continental europeo*, donde la ley escrita continúa siendo la principal fuente del derecho. Por tanto es completamente coherente que siga siendo muy fuerte este tipo de percepción del derecho, en cualquiera de sus ramas, como ordenamiento jurídico.

El objeto de esta rama por lo extractado de los escritos, parece dividirse en una serie de ítems que no se excluyen entre sí pero que parecen hacer foco en la producción, la actividad agraria y sus actividades conexas, así como también,

las relaciones jurídicas que de ella surgen entre los diversos sujetos e institutos de la actividad.

Tal vez la protección de los recursos de la naturaleza y las relaciones entre sociedad y naturaleza no han sido tan frecuentemente mencionadas por los alumnos con un carácter protagónico, ya que se trataba de una clase introductoria a este concepto de derecho agrario.

La Cátedra tiene de por sí, un perfil “socio-ambiental”. Cuenta con clases planificadas específicas a este respecto a cargo de la titular de Cátedra y de los profesores adjuntos que desarrollan otros temas dentro de la misma línea. Se destinan clases puntuales al respecto con posterioridad. De cualquier forma varios de los estudiantes han indicado estos aspectos¹⁹.

¹⁹Se puede acceder al programa de la asignatura Derecho Agrario desde la Cátedra Virtual, espacio de la profesora Titular disponible en el siguiente link con el fin de observar los contenidos y bibliografía que dan cuenta de esta perspectiva que se destaca <http://campus.jursoc.unlp.edu.ar/mod/resource/view.php?inpopup=true&id=8180> último acceso 13.5.2014

9. Análisis de las encuestas de fin de curso, de la asignatura Derecho de la Navegación²⁰.

Con el fin de verificar la viabilidad de los instrumentos diseñados para trabajar en alfabetización académica en el aula (Carlino, 2005), se han diseñado encuestas de fin de curso (además de las que la Facultad instrumenta de manera obligatoria a todos los estudiantes que hayan pasado por el curso y luego nos envía resultados a los profesores²¹) que fueron aplicadas al fin de dos cursos cuatrimestrales.

Para poder dar cuenta desde un punto de vista cuantitativo y cualitativo de las experiencias de los alumnos en las incumbencias que en este trabajo se hace foco; se aplicaron las mismas sobre la totalidad de los estudiantes.

Fueron respondidas de manera voluntaria, por todos ellos (100 % de aceptación al requerimiento voluntario).

Con el auxilio de la directora de este trabajo hemos diseñado el siguiente, aplicado a dos cursos de Derecho de la Navegación una en el año 2012 y otra en 2013²².

²⁰ Las encuestas aplicadas se encuentran a disposición si la Comisión Evaluadora de este trabajo, considera necesario que se adjunten.

²¹ Las que pueden accederse desde la web de la facultad www.jursoc.unlp.edu.ar en la pestaña "encuestas".

²² Los formularios diseñados y aplicados en ambos años son iguales salvo por el punto 8.9. que se ha sumado para el año 2013 ya que hicieron actividades en ese sentido y en 2012 no las hicimos, y por ello se pregunta.

A continuación se transcribe el formulario:

Cuadro IX Encuesta anónima para alumnos y ex alumnos de Derecho de la Navegación

Expresar su experiencia en este curso:

Este material será utilizado como base para su análisis en el marco del Trabajo Final de la Especialización en Docencia Universitaria titulado "Alfabetización académica. Actividades de lectura y escritura en materias de formación específica de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata", es anónimo y de realización voluntaria.

1. ¿Agregaría más trabajos de lectura en el aula? ¿Cuáles, de que tipo?
2. ¿Agregaría más trabajos prácticos de escritura en el aula? ¿Cuáles, de que tipo?
3. ¿Los prefiere de realización grupal o individual? ¿Por qué?
4. ¿Piensa que "aprende" de una forma diferente a escuchar una clase expositiva sobre el tema o al realizar un trabajo escrito en el aula? ¿Por qué?
5. Respecto de la experiencia transitada en esta cursada. ¿le ha ayudado a conocer, comprender, analizar, comparar? ¿Cómo diferenciaría las anteriores acciones?
6. ¿Los espacios de debate o puesta en común de sus opiniones fueron suficientes/insuficientes?
7. ¿Qué tipo de trabajo/s agregaría?

8. ¿Qué le resulta más efectivo para su aprendizaje y por qué? (puede elegir más de una de las siguientes opciones):
- 8.1. escuchar una clase expositiva ----
 - 8.2. escuchar una clase expositiva con proyección de diapositivas u otro material audiovisual
 - 8.3. escuchar una clase (con o sin material audiovisual) y participar en ella si el docente propicia el debate-----
 - 8.4.** leer el tema antes en casa y escuchar una clase expositiva ----
 - 8.5. leer el tema antes en casa, escuchar una clase (con o sin material audiovisual) y participar en ella si el docente propicia el debate----
 - 8.6. leer el tema en casa, y hacer un trabajo práctico en el aula en grupo----
 - 8.7. leer el tema en casa, y hacer un trabajo práctico en el aula de forma individual----
 - 8.8. hacer un trabajo en casa y corregirlo en el aula----
 - 8.9. exponer el tema en forma oral al estilo “seminario interno”
 - 8.10. ninguna de las anteriores---
 - 8.11. otra: -----
9. Algún comentario final que no se encuentre en los anteriores ítems

¡Muchas Gracias por la colaboración! Marina Lanfranco

Podrá observarse que las respuestas han sido dispares. Si bien se hace un recuento numérico de las distintas opciones escogidas por los estudiantes la idea ha sido indagar en el contenido de las respuestas (el carácter cualitativo de las mismas) y no redundar en el aspecto cuantitativo.

Se analizan a continuación las encuestas correspondientes a los años 2012 y 2013 por separado.

El justificativo de tal decisión radica en que, si bien, tomaron el mismo curso “Derecho de la Navegación” con la misma docente (quien escribe) los grupos han sido distintos, las fortalezas y debilidades también distintas propias de cada grupo.

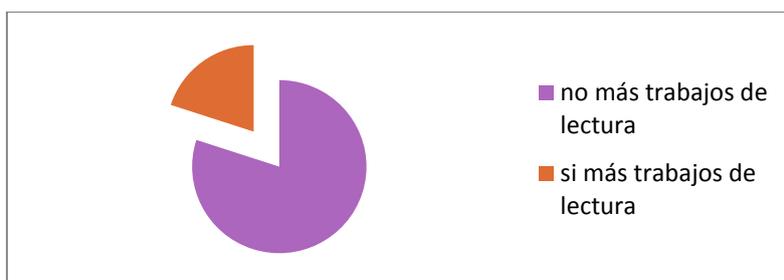
Ha prevalecido la calidad sobre la mera sumatoria de datos. Se privilegió el recorrido de cada uno de los grupos, que ha sido diferente. (Miranda, 2006).

Los estudiantes del curso del año 2012, han contestado 7 encuestas.

Frente al **ítem 1** “¿Agregaría más trabajos de lectura en el aula? ¿Cuáles, de que tipo?”

- 4 estudiantes respondieron que no agregarían
- 3 estudiantes respondieron que sí.

Gráfico 1 – ítem 1 - 2012



Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

De los que respondieron que no, uno dijo “personalmente aprovecho mejor la “exposición” del docente” y otro subrayó que “podría tolerarlo dependiendo de

la dificultad a analizar. En lo personal me cuesta lograr la concentración en ámbitos donde no hay silencio casi absoluto”.

Sobre los que opinaban que si, 2 de ellos dijeron que estaban conformes con las actividades de lectura en el aula pero les sumarían por ejemplo más lecturas relativas a jurisprudencia. Otro estudiante expresó que si agregaría más lecturas “para evacuar las dudas que surjan en el momento, de manera directa con el profesor”.

Estas dos respuestas indican por un lado la preferencia de la clase expositiva, forma predominante de estructurar las clases teóricas en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP y de la cual los alumnos han aprendido el *oficio del estudiante* al pie de la letra, siendo poco participativos, al menos al inicio (Moro, 2009).

Este rasgo actitudinal previo que trae consigo el estudiantado, va cambiando con el transitar del curso, tornándose poco a poco más participativos.

Probablemente este trabajo realizado en cursos poco numerosos permita una inmediatez y retroalimentación personalizadas que sería más compleja en cursos de mayor cantidad de participantes.

En el otro caso el aporte del estudiante, tal vez nos dé la pauta de las condiciones de trabajo poco adecuadas, no solo el sonido o sonidos externos al aula o internos a ella, sino también podemos sumar a esta reflexión las

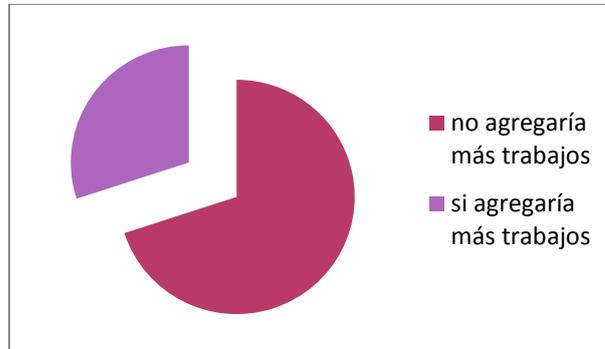
condiciones de mobiliario que no tornan del todo cómodas las tareas de lectura cuando hay que manejar más de un texto a la vez por mencionar un ejemplo.

En varias oportunidades los encuestados han hecho referencia a que este tipo de trabajos es posible en cursos de *pocos estudiantes*. En lo personal como suelo tener pocos alumnos no he tenido posibilidad de contrastarlo con grupos más numerosos salvo en el caso de la Tecnicatura Universitaria en Martillero Público y Corredor (que depende de la FCJyS-UNLP), en la asignatura Derecho Ambiental, donde he llevado a cabo también trabajos de este tipo siendo, en principio, más dificultoso. Pero como no he tenido la posibilidad de reiterar la experiencia en ese espacio curricular en más de una oportunidad, ni obtener datos al respecto, no se incluyen resultados en este trabajo.

Frente al **ítem 2** “*¿Agregaría más trabajos prácticos de escritura en el aula? ¿Cuáles, de que tipo?*”

- 1 estudiante respondió que si plenamente y el fundamento radicaba en tener el auxilio del docente para la realización del mismo en el mismo momento.
- 1 estudiante respondió un poco indeciso, porque contestó que se ligaba la respuesta a la anterior y los aceptaba solo si se relacionaban con las lecturas dadas anteriormente.
- 5 estudiantes consideraron que no hacían falta más trabajos escritos en el aula.

Gráfico 2 – ítem 2 - 2012



Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

Destacamos una de las respuestas que tiene que ver con la dinámica grupal de realización de trabajos. Una de ellas contestó que “nunca funcionan correctamente, y en caso de ser individual personalmente rindo mejor haciéndolo tranquila y con tiempo en mi domicilio”.

Puede interpretarse sobre esta última respuesta, que a veces las dinámicas grupales pueden favorecer la dispersión si los grupos son numerosos y hay grandes desigualdades en las personalidades de los miembros, liderazgos, otros factores, etc.

Como se ha descrito, en el curso se suelen aplicar varios trabajos de escritura en el aula, y tal vez, por esa razón al haber transitado el curso con esta metodología sugirieron que no hacía falta fortalecer este aspecto.

Frente al **ítem 3** “¿Los prefieren de realización grupal o individual? ¿Por qué?”

- 2 estudiantes respondieron que los preferían individuales (uno de ellos, reforzó aquí lo que antes se decía sobre las dinámicas grupales disfuncionales).
- 2 estudiantes optaron por ambos destacando beneficios de cada forma.
- 3 de ellos los prefirieron grupales por ser de realización en el aula.

Gráfico 3 – ítem 3 - 2012



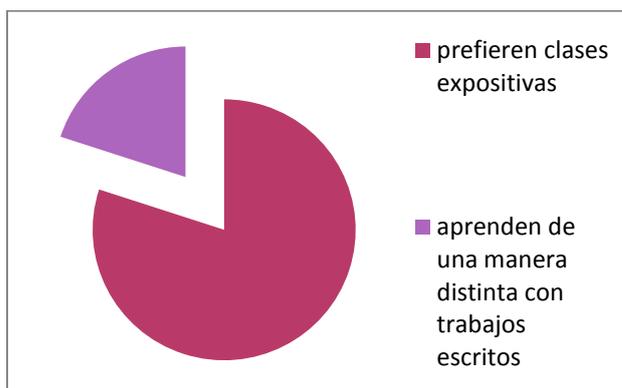
Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

Una de las respuestas vuelve a hacer hincapié en grupos pequeños de pocos integrantes para que puedan trabajar todos, lo que da sustento a su vez, a las afirmaciones antes expuestas. Que lo perciban los propios estudiantes y lo expresen con sus palabras, tiene un peso propio, resulta de suma importancia porque da cuenta de una problemática que suele ser conocida a medias por los docentes y en este caso sale a la luz con más claridad (Carlino, 2004).

Sobre el **ítem 4** “¿Piensa que “aprende” de una forma diferente a escuchar una clase expositiva sobre el tema o al realizar un trabajo escrito en el aula? ¿Por qué?”

- 3 de ellos han contestado que preferían clases expositivas (pero del análisis de sus respuestas surgen dudas sobre la comprensión de la pregunta). 1 de ellos, resaltó que existe una “costumbre” de escuchar clases expositivas adquirida en el recorrido del resto de las asignaturas (merece la pena recordar, que se aplicó esta encuesta a alumnos del quinto año de la carrera) apareciendo de nuevo este oficio del estudiante frente a las clases de este tipo.
- Los otros 4 estudiantes han expresado, que sí aprenden de una manera distinta al realizar trabajos escritos, pero sin realizar comentarios que manifiesten preferencias notorias. De cualquier forma parece subyacer “la explicación del docente” como *la palabra autorizada* (Moro, 2011).

Gráfico 4- ítem 4- 2012



Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

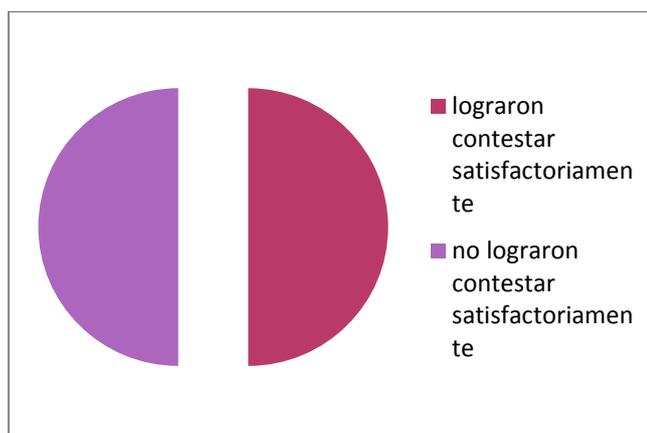
Frente a la cuestión planteada en el **ítem 5**, definitivamente más compleja que las anteriores: “Respecto de la experiencia transitada en esta cursada le ha ayudado a conocer, comprender, analizar, comparar? ¿Cómo diferenciaría las anteriores acciones?”; las respuestas han sido muy dispares.

- Solo 4 de los estudiantes lograron conceptualizar los procesos que se preguntaban con una derivación lógica acercándose a lo que el docente de alguna forma espera tácitamente que suceda en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Bernstein, 1988).

Aquí se muestra completamente explícito, pero muchas veces no es externalizado por el docente ni dado a conocer a los estudiantes como un resultado esperado al terminar el curso y por lo tanto, difícilmente se dan estas acciones de manera sistemática, aunque si tal vez de manera asistemática.

Estas apreciaciones se vinculan directamente con aquello que la literatura especializada menciona como “*umbral de la obviada*”, cuando solemos dar por supuestos ciertos conocimientos, acciones y procesos que a veces faltan pasando por alto escalones fundamentales que permitan la construcción del conocimiento sobre una base más sólida (Bernstein, 1988).

Gráfico 5 – ítem 5 - 2012



Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

Al ítem 6 “¿Los espacios de debate o puesta en común de sus opiniones fueron suficientes/insuficientes?”.

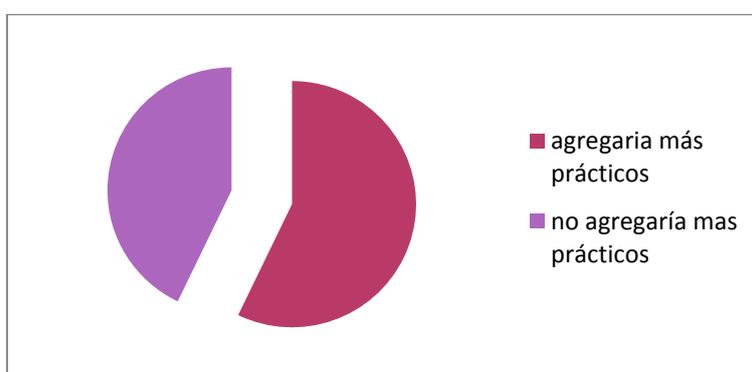
- Esta cuestión unánimemente ha sido respondida de forma suficiente.
- 1 estudiante ha destacado especialmente el rol docente en propiciar el debate y otra estudiante consideró que sería bueno tener más tiempo en el aula para ello.
- 1 de ellos aclaró que, aunque afirmativamente, “lo que quizás empobreció el debate fue nuestra participación....ya sé que debemos tener leído el tema de estudio antes de ir a cursar, pero con total honestidad, nadie lo hace”. Es interesante la reflexión de este estudiante realizando una autocrítica sobre la parte que le toca en el debate.

Justamente mi rol como docente en esta propuesta intenta romper con esa barrera, incentivando la participación y la lectura previa, con elementos motivacionales, noticias de actualidad, con los espacios de lectura y escritura en el aula. Este estudiante ha contestado de una manera lógica las distintas cuestiones.

Frente al **ítem 7** “¿Qué tipo de trabajo/s agregaría?” se dividen las opiniones:

- 3 estudiantes no agregarían más trabajos
- 4 estudiantes respondieron que sí y solicitaron análisis de “casos prácticos, principalmente abordando el tema de responsabilidad” (interpreto que se referían a fallos jurisprudenciales), “interpretación del código y diferenciar mejor los temas aeronáuticos y marítimos” y “agregaría como lo hicimos, hacer una monografía de temas actuales” (Se han extractado estas opiniones por la variedad que presentan).

Grafico 6 – ítem 7 - 2012



Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

La complejidad de abordar dos ramas del derecho en el mismo espacio curricular ha quedado evidenciada.

Surge claramente la necesidad de agregar más actividades en varios aspectos algunos consideraban trabajar más con la normativa escrita, otros con jurisprudencia y otros con monografías, aunque lo hayamos hecho.

Es interesante la intención manifiesta de querer abundar en un tipo de trabajo que, como se ha solicitado desde lo “motivacional”, suele captar más al autor del mismo, en este caso es el propio estudiante, y a observarse a sí mismo en ese rol “de autor” ya que persigue sus propios intereses, trae conocimientos previos o de lo que se encuentra trabajando en la actualidad, simultáneamente en otras asignaturas, y lo vincula directamente a la materia.

Esta podría, pensarse, sería la parte prospectiva de mi trabajo: ahondar aún más en los trabajos escritos de diversa índole pero dándole un rol protagónico a la monografía y su defensa en el aula.

El **ítem 8** presentaba la posibilidad de respuesta múltiple y acumulativa (elegir una no descartaba otra u otras, como puede observarse del formulario antes transcrito), por tanto, son absolutamente dispares las opiniones proporcionadas por los estudiantes.

- 5 estudiantes han respondido que les resulta más provechoso escuchar una clase expositiva (**subítem 8.1.**)
- 2 estudiantes no lo han marcado, porque eligieron otras respuestas.
- 4 de ellos consideraron favorable sumarle proyección audiovisual (**subítem 8.2**)
- 3 de ellos lo consideraron no favorable (**subítem 8.2**)
- 5 de ellos también eligieron sumar participar en ella si el docente lo propicia
- 2 estudiantes no lo han marcado (**subítem 8.3**).
- Sobre leer el tema antes de clase (**subítem 8.5**) solo 3 estudiantes consideraron que era más provechoso y 4 no lo indicaron (**subítem 8.5**)
- 1 de ellos respondió no con un criterio de realidad: “NO (porque no se da casi nunca que tengamos el tema leído previamente)” (**subítem 8.5**).

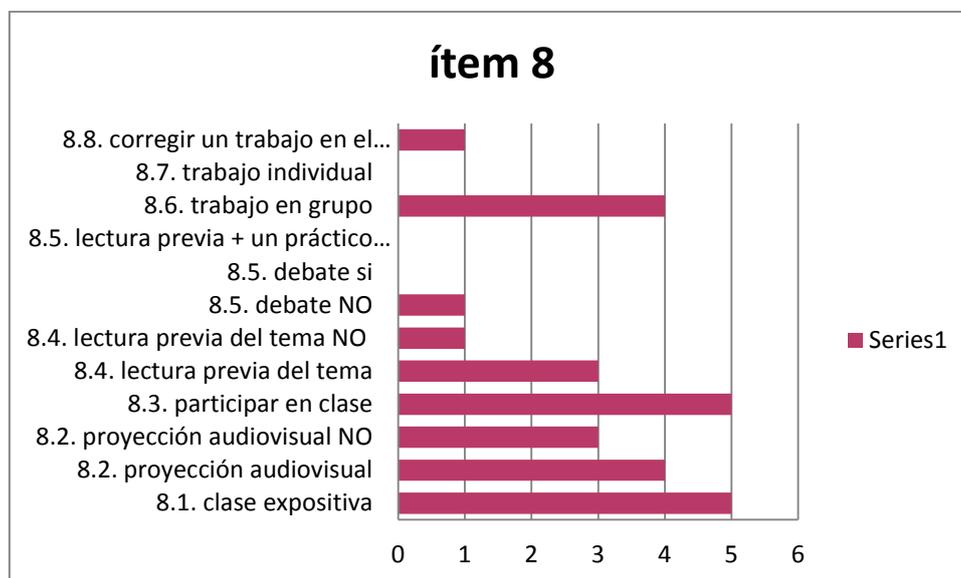
Luego proponía la lectura previa en casa y hacer un práctico en el **subítem 8.6**. Llamativamente ningún estudiante ha considerado esto necesario. Tampoco lo ha sido para ninguno hacer el trabajo en forma individual (**subítem 8.7**). Solo uno de ellos se inclinó por pensar que corregir un trabajo en el aula resultaría beneficioso (**subítem 8.8**).

En comentarios finales para agregar, dos estudiantes sumaron “escuchar una clase y hacer un trabajo práctico en casa” y otro sumó “trabajar más en clase y no tener que realizar trabajos domiciliarios”.

Del análisis de las encuestas aplicadas al grupo, puede pensarse que las ideas son muy heterogéneas, y que las necesidades de cada uno son bien distintas.

Estos últimos dos aportes parecerían, en un primer acercamiento (incluso me atrevería a decir, un tanto contradictorios), pero se puede interpretar, de manera genérica, que lo que han querido expresar representaría la necesidad de contar con más actividades de escritura, de resolución de trabajos, sea individual o grupal, en el aula o domiciliaria.

Gráfico 7- ítem 8 - 2012



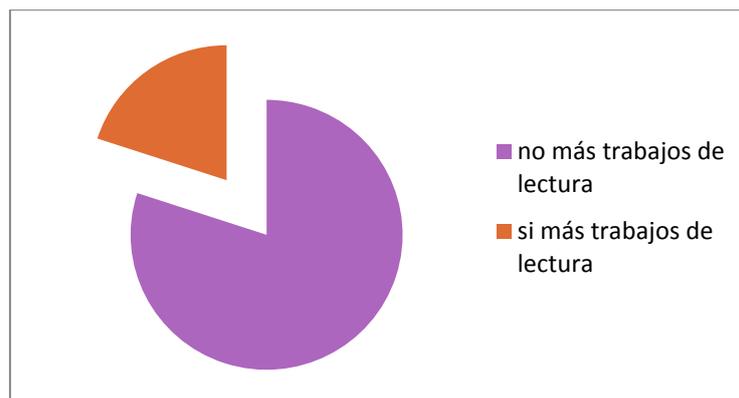
Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

A fines del año 2013 se han contestado 10 encuestas, sobre el total de alumnos del curso.

Al ítem 1 “¿Agregaría más trabajos de lectura en el aula? ¿Cuáles, de que tipo?

- 2 estudiantes respondieron que agregarían lecturas específicas y noticias actuales.
- Los 8 restantes no agregaría más lecturas en el aula.

Gráfico 8 – ítem 1 2013



Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

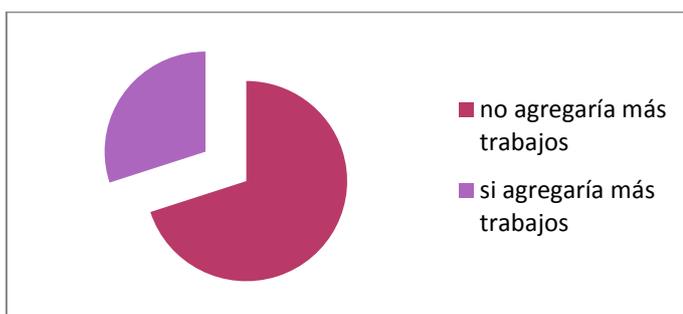
Al ítem 2 que versaba sobre “¿Agregaría más trabajos prácticos de escritura en el aula? ¿Cuáles, de que tipo?

- 7 consideraron que no, dentro de estos un estudiante destacó que si bien no harían falta más trabajos “si el tiempo lo permitiera nunca estaría de más poder seguir mejorando en cuanto a la escritura y la redacción”.

Si bien esta respuesta no encierra sumar más cantidad de trabajos, se identificó la necesidad de trabajar en la mejora de la escritura, un poco el espíritu de esta propuesta.

- Solo 3 estudiantes consideraron necesario sumar trabajos coincidiendo que faltaban algunos sobre análisis de jurisprudencia, aunque uno de ellos destacó que los prefería domiciliarios.

Gráfico 9 – ítem 2 - 2013



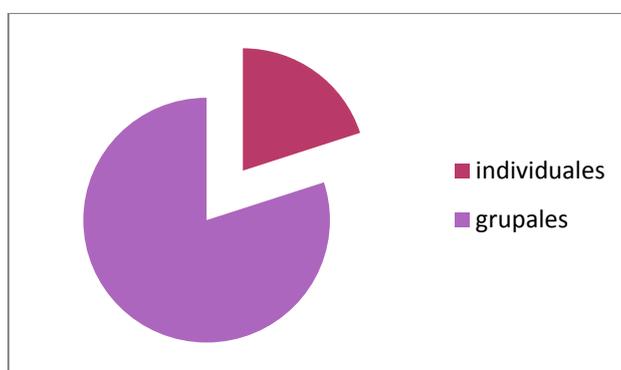
Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

Sobre el ítem 3 “¿Los prefiere de realización grupal o individual? ¿Por qué?”:

- 8 estudiantes prefirieron los trabajos grupales por varios motivos, entre ellos por ser más “entretenido” por propiciar el intercambio de opiniones diversas y la integración entre los propios compañeros del curso, y por ser “más fácil”.

- Solo dos de 2 de ellos separaron en dos opciones su respuesta dejando en claro su preferencia por el trabajo individual y en casa, y en uno de los casos, se reconoce un cambio de perspectiva en este sentido, antes los prefería individuales y ahora grupales en función de las respuestas a la encuesta en los otros ítems.

Gráfico 10 – ítem 3 - 2013



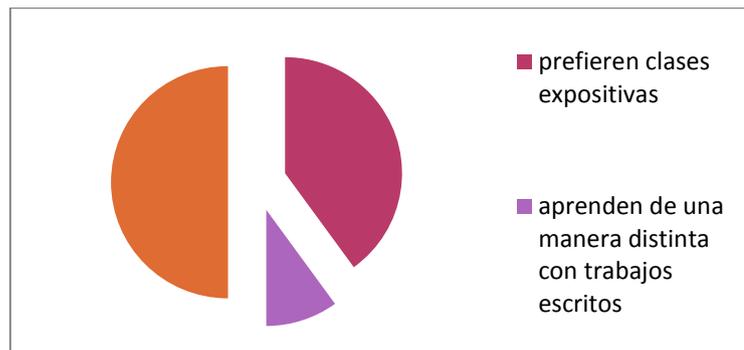
Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

Respecto del **ítem 4** “¿Piensa que “aprende” de una forma diferente a escuchar una clase expositiva sobre el tema o al realizar un trabajo escrito en el aula? ¿Por qué?”

- 4 estudiantes optaron por preferir las clases expositivas, reconociendo que las planteadas son distintas formas de abordar un conocimiento nuevo.
- Solo 1 indicó preferir trabajos prácticos antes que la clase expositiva y el resto (5 estudiantes) ha respondido de una

forma diversa. En general podría decirse que identificaron las metodologías como complementarias a la clase expositiva previa a la realización de trabajos.

Gráfico 11 – ítem 4 - 2013

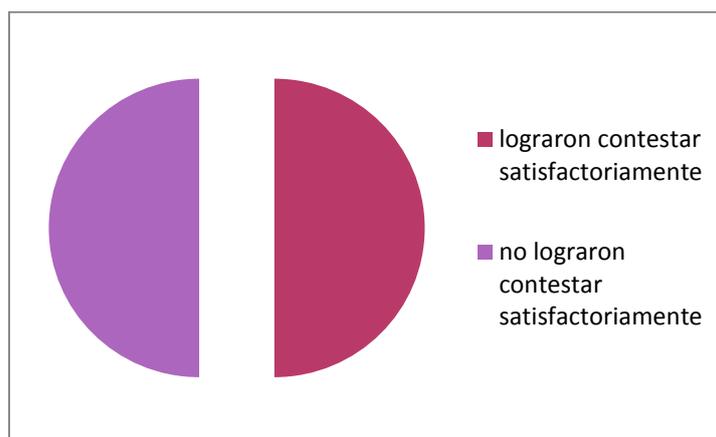


Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

Sobre el complejo interrogante planteado en el **punto 5** “Respecto de la experiencia transitada en esta cursada le ha ayudado a conocer, comprender, analizar, comparar? ¿Cómo diferenciaría las anteriores acciones?”

A este grupo le fue más difícil aún contestar este ítem que el grupo del año anterior. Un estudiante no lo contestó y 4 estudiantes dieron respuestas distintas a lo que se preguntaba. 5 estudiantes han sabido diferenciar las acciones en el proceso de una manera progresiva correctamente y consideraron que el recorrido por la asignatura les ha favorecido en tal sentido.

Gráfico 12 – ítem 5 - 2013



Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

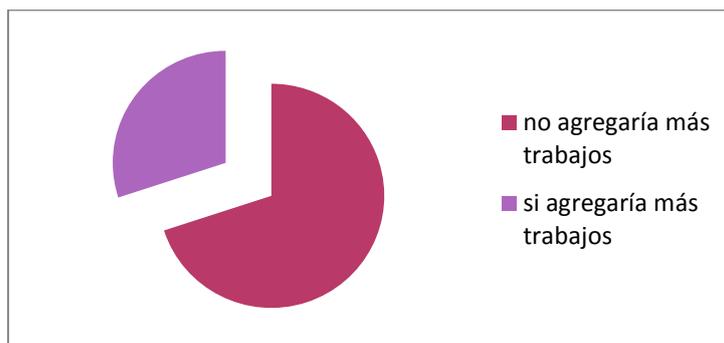
Respecto del ítem 6, “¿Los espacios de debate o puesta en común de sus opiniones fueron suficientes/insuficientes?”, todos los estudiantes respondieron afirmativamente a la cuestión destacando que se les ha dado el espacio necesario para expresarse. Es un buen indicador, ya que es una de las principales habilidades que se ha intentado fortalecer indirectamente es la de la oratoria, aunque en este trabajo no se propuso como central, está absolutamente vinculada a la escritura.

A los efectos metodológicos en este trabajo que versa sobre alfabetización académica, se ha hecho hincapié en la escritura pero en el aula lectura, escritura y exposición oral, van de la mano.

Sobre el ítem 7 referido a “¿Qué tipo de trabajo/s agregaría?”:

- si bien la mayoría (7) consideraron que no sería necesario agregar trabajos,
- 3 de ellos pensaron que podría agregarse “juegos de roles”, “presentaciones audiovisuales” y “un trabajo de investigación y que su presentación sea en otro formato que no sea una monografía, cuya defensa sea a través de una sentencia, un artículo de doctrina, un video o un programa de radio, etc”.

Gráfico 13 – ítem 7 - 2013



Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

Los últimos aportes resultan sumamente interesantes. En el primer caso y respecto de los juegos de roles, lo que no he experimentado aún como docente (si como alumna en el pasado), me parecen una estrategia muy motivadora y de construcción de conocimiento, la que, con las adecuadas bases teóricas que sirvan de fundamento de los roles asumidos por cada uno, puede ser útil para trabajar la argumentación jurídica.

Sobre el trabajo de investigación distinto a una monografía, resultaría realmente para mí un desafío (podría identificar mis habilidades en la investigación científica más desarrolladas que en otras áreas como de divulgación o de medios de comunicación que desconozco, pero que no descarto en absoluto para pensar de cara al futuro).

Desarrollar un trabajo como una sentencia me parece una invitación mucho más posible que la anterior, y seguramente tomaré esta sugerencia en el futuro inmediato e intentaré diseñar un trabajo que implique *decir el derecho* en una argumentación con la formalidad de decisión judicial.

Respecto del **ítem 8** que consistía en respuestas múltiples, se puede destacar, en una primera aproximación:

- 9 sobre 10 estudiantes piensan que es más efectivo escuchar una clase expositiva (**subítem 8.1**).
- Solo uno no lo indicó, pero este último dijo que si es más efectivo para su aprendizaje escucharla con soporte audiovisual (**subítem 8.2**) al igual que la mayoría de los otros estudiantes (8). Solo 2 de ellos indicaron que NO. Pero todos contestaron que favorece al proceso positivamente participar en clase (el **subítem 8.3** suma las anteriores con o sin material audiovisual).

Sobre leer el tema antes en casa (**subítem 8.4**) las opiniones están divididas. 3 de estudiantes no indicaron nada, otros 3 dijeron que no y 4 consideraron que si es beneficioso leer antes de la clase.

Es un poco difícil interpretarlo ya que resulta necesario solicitar la lectura previa de los temas, pero como se ha podido observar de otras encuestas, los estudiantes mismos reconocen no hacerlo frecuentemente. Uno de los que opinaban que no servía para el proceso favorablemente explicó que “es mejor escuchar la clase, y luego recurrir al libro”.

Pero frente a la siguiente cuestión (**subítem 8.5**) que sumaba el anterior más el debate, casi todos (7) acordaron que era beneficioso. Solo un estudiante optó por decir que no le sirve y dos omitieron la respuesta. Esto puede resultar un tanto contradictorio, porque suma lo anterior a la instancia del debate, pero tal vez y justamente por ese agregado, es que lo consideran más interesante y favorable. Algunos que contestaron que no al 8.4, al siguiente más complejo y exigente contestaron que sí.

Frente al **subítem 8.6** que implicaba hacer trabajos en grupo, 4 estudiantes optaron por decir que no, 2 no dijeron nada y 4 consideraron bueno hacer trabajos en grupo pero no se han expresado demasiado sobre este punto.

Frente al **subítem 8.7** sobre trabajos individuales, todos los estudiantes consideraron que estos no les son de ayuda, coincidiendo este resultado con el universo encuestado en el año 2012.

Se destaca una de las respuestas que hace hincapié en las dinámicas grupales de la siguiente forma “creo que a veces los docentes creen que es de “vagos” pedir trabajos grupales, pero deberían tener en cuenta lo beneficioso que es para nosotros poder a partir de la comprensión del otro, comprender nosotros mismos”.

Estoy personalmente muy de acuerdo con la opinión de este estudiante en el enriquecimiento recíproco que implica un grupo de trabajo, y por ello se apuesta en el aula a generar este tipo de trabajos colaborativos (Perkins y Blythe, 1994).

De las encuestas tal como han sido diseñadas (las que por supuesto son absolutamente perfectibles) se han podido obtener datos muy interesantes y tal vez excediendo las expectativas de quien escribe por el carácter abierto de las interrogaciones que daba lugar a que cada estudiante se exprese con total libertad en su parecer.

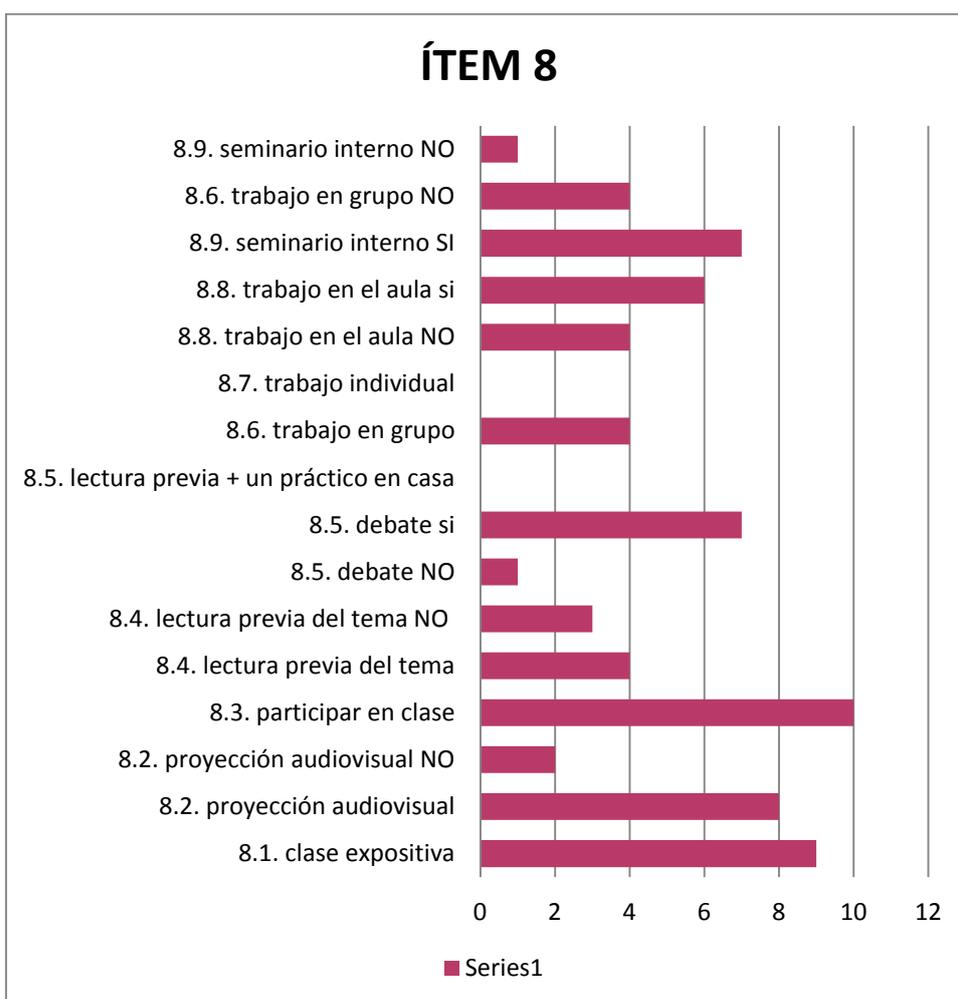
Puede ser, por otra parte una debilidad en cuanto a la exactitud de las respuestas, algunas no suelen responder lo que se pregunta, pero el contenido es cualitativamente muy rico.

Sobre corregir un trabajo en el aula (**subítem 8.8**) 6 estudiantes consideraron que era favorable y 4 que no.

Finalmente este formulario tiene un agregado (**subítem 8.9**), tal como se adelantara en el inicio del acápite sobre la exposición de un tema de elección (por supuesto dentro de los contenidos de la asignatura), al estilo “seminario interno” solo uno dijo que no le sirvió de ayuda, 2 no se pronunciaron sobre esto y el resto (7) consideraron que si les sirvió en un caso destacando la “oratoria y la posibilidad de sacar la timidez” y “como método de enseñanza”.

Este último punto trajo consigo un nuevo interrogante para mí y tal vez también un elemento más a tener en cuenta: la necesidad de coadyuvar en la habilidad oral que no es el objetivo de este trabajo pero que ha aparecido como inquietud por parte de los estudiantes y que he podido advertir y a partir de ellos mismos al poner en práctica esta estrategia de “seminario interno”.

Gráfico 14 – ítem 8 - 2013



Fuente: elaboración propia en base a las encuestas diseñadas y aplicadas a estudiantes de Derecho de la Navegación Cátedra II - Comisión 5

10. Reflexiones finales:

Este informe final, da cuenta de parte de un recorrido, de mi propio recorrido docente con fundamento teórico y metodológico; el que motiva estas reflexiones y permitirá generar nuevos interrogantes en un camino que continúa.

Es así que me animo a afirmar, que en este tramo en el que me he detenido a profundizar la mirada, el fortalecimiento de la alfabetización académica resulta esencial, sobre todo a través de trabajos de lectura y escritura en el aula, los que benefician a los estudiantes y coadyuvan a la comprensión lectora y la escritura; ambas habilidades sumamente necesarias para el futuro profesional próximo.

Destaco un tipo de trabajo escrito, el de tipo monográfico breve, propuesto como fortaleza y cuyo objetivo radica, como se mencionara en un acápite anterior, en ahondar aún más en los trabajos escritos de diversa índole pero dándole un rol protagónico a la monografía y su defensa en el aula.

El marco teórico de referencia que he utilizado, ha dado fundamento a las ideas propias se han planteado como propuesta de mejora, a partir del cual he podido valerme desde el punto de vista teórico-metodológico para diseñar distintos elementos de trabajo: evaluaciones diagnósticas, trabajos prácticos, cuestionarios- guía, consignas para trabajos de tipo monográficos,

evaluaciones escritas y orales e incluso, cuestionarios - guía de autoevaluación.

Respecto de estos últimos, fueron ideados para que los propios estudiantes se pongan a prueba a sí mismos, intentando otorgar confianza en sus respuestas, luego de autocorregidas individualmente o en dúos o grupos y para que puedan aprovecharlos los estudiantes que han elegido estudiar la asignatura bajo modalidad libre.

A su vez, el trabajo en dinámicas grupales que se ha propuesto sistemáticamente para los espacios áulicos, ha perseguido finalidades que se reconoce, son sumamente dificultosas de conseguir en un curso cuatrimestral. Pero la idea radicaba en principio en facilitarlas. Por tanto, destaco que el transitar por la experiencia de trabajo colaborativo ya es un fin en sí mismo.

Estas experiencias constituyen un verdadero desafío y esa es la perspectiva adoptada tanto en este informe como en mi propia práctica, en la que me interesaría seguir profundizando.

Facilitar estas instancias implica, a su vez, autorizar a los estudiantes a expresar sus opiniones en un ámbito ameno y de confianza. Esa confianza se prueba clase a clase con el trabajo diario y de seguimiento, con los pequeños avances en cada uno de los pasos, donde se los puede observar a ellos, más sólidos y con más confianza en sí mismos, trabajando con la fundamentación jurídica como base teórica y metodológica.

No es otra cosa que aquello que Freire (2008) proponía sobre la educación como práctica liberadora, claro que aplicado a un contexto totalmente diferente al que el autor trabajaba, y sin embargo totalmente vigente y válido desde el punto de vista teórico, ya que está orientado hacia la misma meta, dar libertad a los estudiantes a pensar, con fundamento y convicción.

Se ha tenido siempre en consideración la hipótesis orientadora diseñada en inicio y que aquí se recuerda, y cuyos objetivos desagregados, tanto el objetivo general como los específicos, la han acompañado para hacerla visible y poder verificar en la práctica y a lo largo del tiempo que ha llevado la elaboración de este trabajo.

La hipótesis proponía lo siguiente:

Para favorecer la construcción del conocimiento se requiere de un “hacer efectivo” por parte de los estudiantes en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje, el que se vea fortalecido por la realización de actividades de lectura y escritura, esenciales en los diversos ámbitos de incumbencia de la profesión jurídica.

Hacia este horizonte han apuntado las herramientas diseñadas, incluso aquellas estrategias diseñadas para clases masivas para estudiantes de Derecho Agrario.

Los resultados arrojados por la aplicación de esa estrategia han sido muy interesantes y sobre todo heterogéneos, donde prevalece el derecho escrito y la norma como sinónimo de derecho o fundamento basal del sistema jurídico. Pero también se da lugar a las opiniones diversas en las categorías realizadas en el cuadro pertinente donde se puede observar una pluralidad de interpretaciones.

En otro orden de ideas las entrevistas a los estudiantes de la asignatura Derecho de la Navegación Cátedra II, en los cursos que he tenido a mi cargo en los años 2012 y 2013 han arrojado resultados más que significativos respecto de los que se ha realizado el análisis *in extenso* en el acápite pertinente pero que aquí merece la pena subrayar.

También cabe destacar la utilización de una de las herramientas-soporte de las más eficaces que a lo largo los años ha incrementado su uso cada vez con más asiduidad: el entono virtual “cátedras virtuales” como extensión del trabajo en el aula.

Para finalizar, quisiera mencionar que este particular recorrido sobre las problemáticas de mi interés, dista de ser un ciclo cerrado.

Solo da cuenta de un recorrido. Se trata de mis propias prácticas que en el afán de mejorarlas, de aprender y enseñar de manera significativa, he valorizando especialmente la alfabetización académica en el espacio áulico.

Los instrumentos de enseñanza diseñados, requieren ser revisados paulatinamente, ya que cada grupo presenta necesidades propias, sobre esto las entrevistas han arrojado resultados que diferencian dos grupos de la misma asignatura que cursaron consecutivamente un año y luego otro.

En cada caso, fue necesario escuchar la necesidad del grupo y de allí la aplicación de algunos instrumentos distintos. El rol del instrumento “evaluación diagnóstica” ha resultado esencial para conocer al grupo que trabajará en un curso determinado, sus conocimientos previos, necesidades y expectativas, sirviendo de base para poder amoldar el diseño curricular que se mantiene (aunque no por ello es considerado rígido), pero que apunta hacia “donde” debe hacerse foco.

El “que” (contenido) ya está definido en el diseño curricular. Me he detenido en el “como” (proceso). De allí el diseño de las estrategias que se fueron mencionando.

Esta permeabilidad resulta vital para que el transcurso del grupo a lo largo del curso tenga más sentido, para que los estudiantes se apropien del espacio del curso, de los conocimientos nuevos (con la base y permanente recurrencia de los conocimientos previos adquiridos a lo largo de parte de la carrera ya transitada) y logren adquirir “confianza” en su propio lenguaje, sea éste oral o escrito, del que se servirán definitivamente en su futuro profesional próximo.

11. Bibliografía

Alvarado M y Setton Y. (1998) "Imágenes del escritor y de la escritura en el aprendizaje de lo escrito" en *Versiones* 9, p. 1-5.

Alvarado M. y Cortes M. (2000) "La escritura en la universidad. Repetir o transformar" en *Ciencias Sociales*. Publicación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, n 43 p. 1-3

Anijovich, R (2009) "Un enfoque educativo de la diversidad. El trabajo en aulas heterogéneas" *Revista Anaconda*, Quito Ecuador.

Angon Y. (2004) "Estrategia en solución de problemas" en Carretero et. al. *Psicología del pensamiento*, Edit. Alianza Madrid.

Bernstein_Basil (1988) *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la Transmisión cultural*, CIDE Santiago de Chile.

Binder Alberto "Los oficios del jurista: la fragmentación de la profesión jurídica y la uniformidad de la carrera judicial"

Bonache J (2004) "El estudio de caso como estrategia de construcción crítica" en *Nuevas perspectivas de enseñanza*, Edit Morata

Bruce CristineSusan (2003) Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. Anales de documentación E- LIS 6

Bruner J (1997) *La educación, puerta de la cultura*, Edit. Visor, Madrid.

Camilloni A (1995) “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior” en **Primeras Jornadas Trasandinas sobre Planeamiento, Gestión y Evaluación Didáctica de nivel superior** universitaria, Universidad de Valparaíso, Chile.

Carlino P (2005) *Escribir, leer y aprender en la Universidad*, Fondo de Cultura Económica.

Carlino Paula (2001) ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la Universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades” en *Lectura y Vida, Revista de la Asociación Internacional de Lectura*, año 23, n 1 p. 6-14

Carlino Paula (2002) “Leer, escribir y aprender en la Universidad: como lo hacen en Australia y por qué” en *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología / UBA*, año 7, n 2 p. 44-60

Carlino Paula (2004a) “Pensamiento y lenguaje escrito en universidades estadounidenses y australianas” en *Propuesta Educativa*, 26 p. 22 a33

Carlino Paula (2004b) "Escribir a través del curriculum: tres modelos para hacerlo en la Universidad" en *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura* (ISSN 0325-8637), año 25 n 1 p.16 a 27.

Carlino Paula (2004c) "El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria" en *Educere*, año 5, 26, p. 321-327.

Carlino, Paula (Coord) (2004d) *Textos en contexto*, Asociación Internacional de Lectura, Lectura y Vida, Buenos Aires.

De Jesus et. al. (2007) "Didáctica: docencia y método: una visión comparada" en Revista *Teorías y Didáctica de las Ciencias Sociales* n 12

-----Documento de la Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey "El estudio de casos como método de enseñanza" disponible en www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias

Fainholc Beatriz (2004) *Lectura crítica en Internet. Análisis y utilización de los recursos tecnológicos en educación*, Homo Sapiens Ediciones, Santa Fé.

Fenstermacher G y Soltis J (1999) *Enfoques de enseñanza*, Buenos Aires, Amorroutu.

Fleitas Ortiz de Rozas Abel (1996) *Derecho de Familia. Método de enseñanza. Casos y otras variantes* Editorial Astrea Bs. As.

Freire Paulo (2007) *Cartas a quien pretende enseñar*, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Freire Paulo (2008) *La educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Buenos Aires.

Fucito Felipe, González Manuela y Cardinaux Nancy (1995) *El perfil del estudiante de derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de La Plata*, Producción Gráfica, Buenos Aires.

Girvtz Silvina y Palamidessi Mariano (2006) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*, AIQUE Buenos Aires.

Giordán A, Vecchi, G., (1997) *Los orígenes del saber. De las concepciones personales a los conceptos científicos*. Sevilla, Díada Editora.

Giordán, A., (2002) *La enseñanza de las ciencias*. España, Siglo XXI.

Hervas Avilés R y Miralles P (2000) "La importancia de enseñar a pensar en el aprendizaje de la historia" en Revista de *Ciencias Sociales*, Universidad de Murcia.

Johnson G, Johnson R, Holubec E (1999) *El aprendizaje cooperativo en el aula*, Editorial Piados, Buenos Aires.

Limón Margarita y Carretero Mario (1997) "Las ideas previas de los alumnos. ¿Qué aporta este enfoque a la enseñanza de las ciencias? En *Construir y enseñar ciencias experimentales*, AIQUE, Buenos Aires.

López Facal R (2004) "El pensamiento crítico debe ser autocrítico" en revista *Debates en la enseñanza de las Ciencias Sociales* n 3 Madrid.

Miranda Marisa (1997) *Temas Agroambientales*, Editorial de la UNLP La Plata

Miranda Marisa (1994) *Los recursos naturales en el derecho agrario*, Librería Editora Platense, La Plata.

Miranda Marisa (2006) *Negro sobre verde (Agroquímicos, horticultura y sustentabilidad ambiental en el Derecho argentino)* (tesis doctoral), La Plata

Montiel Luis Beltran (1987) *Curso de Derecho de la Navegación*, Editorial Astrea, Buenos Aires.

Morán Oviedo Porfirio (1986) *Propuesta de evaluación y acreditación del proceso de enseñanza – aprendizaje en perspectiva de la didáctica crítica*, en Panza M. y otros *Operatividad de la didáctica*, México

Moro Guillermo (2011) “Desde el aula...no se vé” en *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo* N° 11, disponible en http://www.palermo.edu/derecho/revista_juridica/pub-11/11Juridica09.pdf

Nelsi Lacon de De Lucia (2001), “¿Enseñar a escribir? Una propuesta metodológica” Tesis de Maestría *Estrategias de producción escrita*, presentada en la Inauguración de la Subsele de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina Facultad de Educación Elemental y Especial Universidad Nacional de Cuyo.

Nino Carlos Santiago (2007) *Introducción al análisis del derecho*, Editorial Astrea, Buenos Aires.

Palacio, Sergio (2010) *Pedagogía Jurídica. Elementos para la formación de los abogados*, Federación Argentina de Colegios de Abogados, Buenos Aires.

Perkins, D. y Blythe, T. (1994) “Putting Understanding up-front”. *Educational Leadership* 51 (5), 4-7.

Porlán, Rafael (1991) *El diario del profesor* Díada Sevilla, disponible en <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/impe/web/contenido?pag=/contenidos/>

Pozo, J. I.; Gómez Crespo, M. A (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid Ediciones Morata.

Romero Basaldúa, Luis (1996) *Derecho Marítimo I*, Lerner Córdoba.

Salinas Jesús (2004) “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria” en *Revista Universidad y Sociedad del conocimiento*, Vol.1 N° 1.

Sierra Bravo Restituto (1986) *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica. Metodología general de su elaboración y documentación*, Thomson, Madrid

Stone Wiske Martha (1999) (compiladora) *La enseñanza para la comprensión*, Editorial Paidós, Bs As.

Sullivan Amy “Puntos de entrada para la comprensión” en *Enseñanza para la Comprensión 2: la comprensión en la práctica Wide Word*.

Schulman, L (2005) “Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma” en *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, versión electrónica en español, disponible en <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART1.pdf>

Videla Escalada Federico (2007) *Manual de Derecho Aeronáutico*, Editorial Zavalía, Buenos Aires.

Wassermann, S (1994) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Edit. Amorrutu. –