

# Habilidades y competencias profesionales en Abogacía: hacia la reconfiguración de la enseñanza práctica en el nuevo Plan de Estudios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

---

POR RITA MARCELA GAJATE (\*)

**Sumario: I. Repensando la enseñanza práctica en la carrera de Abogacía.- II. ¿Cuán práctica es la enseñanza práctica del Derecho?- III. Marco conceptual.- IV. La enseñanza práctica en el nuevo Plan de Estudios de la carrera de Abogacía.- V. Bibliografía.**

*La actividad del conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en conocimiento en la acción.*

Donald Schön (1992).

## **I. Repensando la enseñanza práctica en la carrera de abogacía**

La articulación teoría-práctica en el área disciplinar de la Abogacía es un campo de estudio poco explorado. Las reglas para transferir el “saber hacer profesional” han sido marcadas por la experiencia exitosa de quien ha enseñado. Tradicionalmente la Enseñanza Práctica en la carrera de Abogacía, no sólo en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Nacional de La Plata sino en la mayoría de las Facultades de Derecho de nuestro país, se

---

(\*) Abogada. Especialista en Integración Latinoamericana. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP. Investigadora Categorizada 2. Subdirectora del Instituto de Integración Latinoamericana, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de La Plata, UNLP. Prof. Ordinaria de Economía Política, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP y UNNOBA. Prof. de Derecho de la Integración, Maestría en Integración Latinoamericana, Instituto de Integración Latinoamericana, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP. Mediadora. Prof. Formadora de Mediadores. Vicedecana Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, UNLP 2014-2016.

ha circunscripto a las “materias prácticas” que se han organizado en torno al Derecho Procesal Civil y Penal.

No obstante podemos acudir a diversas discusiones que se han dado al respecto en relación al lugar que la Enseñanza Práctica –en adelante EP– ha de tener en los planes de estudio. Se alternan opiniones en el sentido de que la práctica ha de estar incluida en las materias llamadas teóricas. Otras posturas proponen organizar un área específica de enseñanza.

El debate sobre los contenidos y modos de estructurar la Enseñanza Práctica en saberes profesionales excede al área de las Ciencias Jurídicas. El marco actual de investigación sobre esta problemática ha de considerar el actual contexto de la Educación Universitaria en Argentina. En este sentido la Ley de Educación Superior –24.521– dispone en su artículo 43 un proceso de validación y acreditación para las instituciones y carreras universitarias nacionales conforme las pautas que fije la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria –CONEAU–. El tránsito por este proceso se inicia a partir de una declaración de interés público solicitada por el Consejo de Decanos del área disciplinar de que se trate (1).

Las carreras en Ciencias Jurídicas se encuentran reflexionando en el momento presente acerca de sus perfiles y necesidad de modificación de sus tramas curriculares. El Consejo Permanente de Decanos de Facultades Nacionales de Derecho en Argentina, ha efectuado ricas contribuciones al respecto de la construcción de estándares que aseguren contenidos y diseños acordes a los nuevos requerimientos. La reforma operada en el Plan de Estudios de la carrera de Abogacía de nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales se inscribe en este proceso.

No obstante, en nuestra Casa de Estudios el proceso se inicia por una necesidad interna de *aggiornar* los contenidos de la carrera con una perspectiva crítica y la vocación de dar respuesta a las demandas sociales sobre las nuevas incumbencias de la Abogacía, diversificadas en la actualidad.

La Enseñanza Práctica –ha sido y aún se constituye– un pilar central de la reforma operada. La reflexión sobre su rol motiva debates y proyecta

---

(1) Ministerio de Educación de la República Argentina. Resolución 3246/15. Publicada en el B.O.: 29/02/2016. “Artículo 1: Declarar incluido en la nómina del artículo 43 de la ley 24.521 al título de Abogado”.

innovaciones al interior del aula y genera interrelaciones entre materias. Estos fenómenos han posibilitado una renovación de las miradas. Pongamos a disposición del lector algunas de las ideas que contribuyeron a la construcción de las innovaciones producidas.

## II. ¿Cuán práctica es la enseñanza práctica del Derecho?

En el marco descripto se ha considerado relevante investigar cuán “práctica” es la Enseñanza Práctica. Es menester, por tanto, centrar la mirada en el análisis y descripción de las “prácticas” de la Enseñanza Práctica en este área disciplinar y observar si el modo de enseñar actual satisface las necesidades que manifiestan los estudiantes, graduados y profesionales sobre los desafíos actuales de los nóveles graduados.

Es frecuente escuchar en el ámbito de nuestra Unidad Académica, entre profesores, alumnos y aún entre graduados, que la Enseñanza Práctica que se ofrece resulta insuficiente a la hora de enfrentar las primeras experiencias laborales de nuestros egresados. Es que se perciben los desajustes propios del cambio de medio: del teórico al práctico. Si bien es comprensible que la sola contrastación de los planos académico y profesional produce la sensación de inadecuación, también es cierto que los alumnos demandan “otro tipo” de Enseñanza Práctica. Los egresados manifiestan que lo aprendido no es suficiente conforme los requerimientos profesionales y los profesores opinan que se encuentran “atados” a las modalidades de cómo se viene enseñando “la práctica”.

Con el propósito de analizar estas contradicciones se han producido variados debates. Así Meabe (2000) expresa en este sentido que la idea que orienta el aprendizaje técnico del Derecho no parece suficiente y el experto presenta a veces esa dificultad como la prueba de la baja *performance* científica o intelectual de la disciplina, que proyecta en la doxografía la limitación de la teoría y el déficit de la práctica. Se trata de un debate abierto que, en el ámbito de los estudios jurídicos, ha dado lugar a interminables discusiones acerca del carácter científico del Derecho cuyo foco nunca excede el plano de lo normativo y que, por esa misma limitación, desplaza el análisis de los desempeños que se involucran en el uso de la ley al irrelevante escenario de la mal llamada práctica forense o tribunalicia.

Afirma Flores (2004) que el dilema teoría-práctica es falaz, ya que nada impide que teoría y práctica puedan estar en comunión o que los estudios

pueden ser a la vez teóricos y prácticos. En primerísimo lugar, en razón de lo afirmado por el pensador de Königsberg, quien al escribir acerca del refrán: ‘Lo que es cierto en teoría, para nada sirve en la práctica’, argumenta: “Es obvio que no importa qué tan completa una teoría pueda ser, un término medio es requerido entre teoría y práctica, para proveer un vínculo y una transición de uno a otro” (2004: 66).

Estos marcos referenciales sustentan nuestras primeras inquietudes a par de la generación de otras preocupaciones que motivan la problemática a investigar. Así, diversas percepciones y acciones se han suscitado al respecto en otras facultades nacionales. La Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba –entre otras– reformó su plan de estudios en 1999.

Expresamente reconoció que:

“a partir de las necesidades y debilidades detectadas en la autoevaluación institucional de la Carrera de Abogacía, realizada durante los años 1997-1998, el diseño del nuevo Plan de Estudios (2) contempló la incorporación de la enseñanza de la práctica jurídica como un componente fundamental del mismo. Estos nuevos ‘espacios’ curriculares para la enseñanza de habilidades y destrezas profesionales fueron distribuidos en 6 (seis) espacios curriculares distribuidos a lo largo de toda la carrera” (Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, Res. HCD 207/99).

En la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata, su plan de estudios se mantuvo invariable desde 1989 (3) a 2013 (4). La Enseñanza Práctica se ofrecía en dos materias obligatorias de la carrera representando aproximadamente un 10% de la carga horaria total. Se enseñó en clases teórico-prácticas en las que se ofrecieron técnicas para elaborar escritos judiciales de diverso tipo, así como visitas y estadías pedagógicas en juzgados del fuero local.

---

(2) Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba. Res. HCD 207/99 - Reformas al Plan de Estudio.

(3) Resolución del HCA –FCJ y S– UNLP del 10/03/89.

(4) Resoluciones del HDC –FCJ y S– UNLP N° 198/11 y 336/13.

En el claustro de los profesores especialistas en práctica, compartiendo con los demás colegas docentes, se motivó el cuestionamiento acerca de si esta modalidad abastecía las necesidades y desafíos de los nóveles profesionales. Si el modelo adoptado lograba formar al estudiante en las competencias específicas del “saber hacer” de los abogados.

Finalmente, y ante los procesos de autoevaluación producidos, tales cuestionamientos fueron tomando cuerpo y se inició un intercambio acerca de si la Enseñanza Práctica de la carrera de Abogacía de nuestra Unidad Académica se adecuaba a los estándares definidos y si era necesario clarificar cuáles correcciones y reorientaciones serían las prioritarias a la hora de reformular el plan de estudios.

Si bien la reforma curricular ya se ha producido formalmente (5), se encuentra aún en ejecución su puesta en marcha concreta. Creemos que los interrogantes motivacionales pueden generar en esta instancia nuevas dinámicas, necesarias para efectivizar las reformas diseñadas. Reproducimos aquí dichas preguntas claves:

– ¿En qué medida la actual modalidad de la Enseñanza Práctica en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP recepta los requerimientos actuales para el ejercicio de la profesión de abogado?

– ¿Cuáles son las opiniones de docentes y de graduados sobre estos requerimientos?

– ¿En qué modo los contenidos curriculares de la Enseñanza Práctica se han adecuado –*aggiornado*– a nuevas habilidades/competencias del campo del ejercicio profesional?

– ¿Qué ponderación actual tendría la forma de Enseñanza Práctica según los estándares establecidos en relación a cuales será acreditada la carrera de Abogacía?

– ¿Cuáles adecuaciones serán necesarias realizar a la hora de concretar la reforma del Plan de Estudios?

---

(5) Resolución del HCD –FCJ y S– UNLP N° 456/15. Resolución 501/15 de la UNLP, Resolución del Ministro de Educación 1678/ 2016.

### III. Marco conceptual

#### III.1. Conocimiento práctico y enseñanza práctica

Atento a la delimitación de la problemática, resulta necesario clarificar las diversas conceptualizaciones sobre “conocimiento práctico”, “enseñanza práctica” y “prácticas de enseñanza práctica”.

Pierre Bourdieu (1997, reimp. 2012) define al conocimiento práctico, como “el saber hacer, saber cómo se hace”. Se diferencia de lo que expresa Donald Schön (1993) quien define al conocimiento práctico como “un conocimiento en la acción”.

Bourdieu plantea una diferenciación entre la lógica del conocimiento práctico y la del conocimiento teórico y marca claramente que es muy complejo producir un conocimiento desde la práctica sin tener en cuenta estas lógicas diferentes. Advierte sobre la necesidad de reconocer que un conocimiento teórico sobre las prácticas altera la naturaleza de aquello que intenta explicar, si no se parte de un reconocimiento de estas particularidades. Así expresa: “(...) esta producción semi-teórica que es la regla, constituye el obstáculo por excelencia para la construcción de una teoría adecuada de la práctica: ocupando falsamente el lugar de las dos nociones fundamentales, la matriz teórica y la matriz práctica, el modelo teórico y el sentido práctico, impide plantearse la cuestión de la relación entre ambos. El modelo teórico abstracto, vale por entero, sólo si se presenta como es, un artefacto teórico totalmente extraño a la práctica (...)”.

Según Bourdieu existe una lógica práctica, un sentido práctico que organiza los pensamientos, las acciones, las percepciones mediante principios generadores de esquemas prácticos. El que posee un dominio práctico es capaz de poner en marcha en el paso a la acción esta disposición que sólo se le aparece en el acto.

Por otra parte, Donald Schön, plantea la necesidad de rediseñar la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones, a partir de la crítica que hace de la racionalidad técnica que impera en esta formación. Así expresa: “(...) la racionalidad técnica defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos más idóneos para determinados propósitos”.

Schön propone entonces el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que denomina *practicum* a quien define como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, en la que el alumno aprende a evaluar la práctica competente, debe diseñar y realizar su propia percepción de la práctica, reflexiona sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, analiza casos o zonas indeterminadas de la práctica.

Según Schön, se trata de aprender el “arte profesional”, es decir las competencias que los prácticos ponen en juego en situaciones de la práctica, singulares, inciertas y conflictivas. Esto se lograría a través del intento por realizar una descripción del conocimiento tácito que se encuentra en la acción. “La actividad del conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando la describimos, se convierte en conocimiento en la acción”.

Otros enfoques invitan a mirar la cuestión objeto de nuestro estudio invitando a rescatar del olvido el debate por las didácticas contemporáneas para considerar conjuntamente la gran didáctica desde lo institucional y lo político (Edelstein; Frigerio y Diker, 2005: 132 y ss.) y la pequeña didáctica en la discusión diaria de los métodos y contenidos. Se trata de reducir, en algunos casos, los marcados abismos entre las implementaciones teórico-prácticas entendiéndolas como insolubles, no complementarias, y aquellas que son generadoras de resultantes inesperadas.

Se trata entonces de construir –como lo expresa Schön en *Epistemología de la práctica*– círculos espiralados de reflexión, pasar de la “caja negra” a la “caja traslúcida”. La investigación en la práctica tendrá entonces como fin el averiguar qué pasa con los sujetos. El objeto de la reflexión serán siempre los alumnos, los contenidos, los métodos y el vínculo sobre la autoridad.

Es en la profesionalización del espacio de la práctica donde cobra especial protagonismo el papel del diseño: los esquemas prácticos, los esquemas estratégicos. Siguiendo a G. Sacristán y Gómez (1994) se constituyen “‘esquemas flexibles’ que le proporcionan seguridad al profesor para abordar los aspectos inmediatos e imprevisibles que se presentarán en la acción. Empero teniendo en cuenta que la realidad áulica como la social, se resiste a ser encasillada en esquemas fijos preestablecidos, se resiste a las generalizaciones universalmente válidas para todo tiempo y contexto (...). La realidad del aula es siempre compleja, incierta, cambiante, singular y cargada de opciones de valor”.

Finalmente y coincidiendo con Smith concluimos en que es necesario “capacitarnos para teorizar sobre la práctica” y que la propia reflexión –profesionalizada y fundada– sea el elemento de cambio.

### III.2. Formación universitaria y enseñanza práctica

Conforme se ha indagado ya en anteriores investigaciones (Morandi y Candreva: 1999), el problema de la relación teoría-práctica en la formación de profesionales universitarios se ha convertido en un lugar común en casi todos los diagnósticos acerca de las instituciones de educación superior.

La problemática se describe en varios sentidos. Por una parte el reconocimiento de la falta de preparación de muchos egresados de las aulas universitarias para resolver los problemas que se le presentan en sus primeros ámbitos del ejercicio profesional así como también la dificultad para insertarse en el campo laboral específico.

Asimismo se advierte sobre la escasez de espacios de práctica en la formación, entendida como la oportunidad para desarrollar en instancias formativas las destrezas y competencias que supone el ejercicio profesional (Morandi y Candreva: 1999).

A partir del debate teórico precedentemente presentado y de las contribuciones de Donald Schön (1993) se reconoce pacíficamente que el aprendizaje práctico es una situación pensada y dispuesta para la tarea de apropiarse de una práctica en la que el estudiante aprende a evaluar la práctica competente, debe diseñar, reflexiona sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, analiza casos o zonas indeterminadas de la práctica (Schön, 1993: 17).

Este ámbito de la práctica ha sido descripto por Streibel (1993) conteniendo aprendizajes como la resolución de dificultades emergentes –*emergent dilemas*– la utilización de planes como recursos, las limitaciones de la acción situada –en vez de prescripciones para la acción– y la consideración de los significados como objetos de negociación social en contextos concretos (Streibel, 1993).

La relación teoría-práctica en la concepción de Lucarelli (1994) implica el reconocimiento de que si bien generalmente nuestras instituciones educativas tienden a tratar todas las disciplinas como teóricas, los momentos

dedicados a las prácticas sirven para la “aplicación” de aquello que se ha trabajado teóricamente. Se considera que la competencia práctica comienza donde termina el conocimiento teórico, sin propiciar que aquella pueda ser, por ejemplo, el origen de reflexiones que permitan enriquecer lo logrado teóricamente (Lucarelli, 1994:13).

En coincidencia con lo concluido por Morandi y Candreva (1999) entendemos que toda experiencia que intente romper con el aislamiento de la Universidad tanto de la realidad en que se desenvuelven las profesiones, como de las necesidades concretas a atender mediante la intervención práctica en la realidad social, debe ser valorada y apoyada.

En este sentido, y complejizando la mirada sobre la cuestión, en el “discurso jurídico”, sobresale como lema/imagen la primacía del Derecho Privado y sus categorías y la proyección de un modelo privilegiado de Abogacía litigante y confrontativa, desentendida de otros modelos profesionales más cercanos a la resolución pacífica de conflictos (con métodos como la mediación) o a la investigación y a la extensión universitaria. Predomina una cierta imagen acerca de las posibilidades del ejercicio profesional de modo que la educación “predestina” el campo profesional en un modelo que establece jerarquías (simbólicas y materiales)” (Bianco y Marano, 2008: 577-591). Así el modo de enseñar el “saber práctico” estaría determinando un estilo profesional *ius privatista* o acentuando sesgos orientados hacia el derecho privado desde un perfil litigioso.

Se ha advertido, en sentido inverso, una tendencia hacia la instrumentalización de los saberes. No obstante no se encontraría tan marcada en las grandes universidades nacionales del país cuanto sí en algunas universidades nacionales de reciente creación. Allí los planes de estudio tienden cada vez más a concentrarse en las áreas del Derecho Privado reduciendo notablemente el espacio del Derecho Público y prácticamente eliminando a las ciencias sociales. Esta tendencia encuentra soporte argumentativo en la supuesta necesidad de que el abogado conozca el derecho que efectivamente va a practicar, lo cual no requeriría que lo relacione con otra área social, que juzgue críticamente las condiciones de producción o de aplicación ni que se interrogue acerca de cuál es su función en el proceso de “hacer justicia” (Cardinaux y González, 2007: 654-677).

A modo comparativo y recogiendo las actuales tendencias de las facultades de Derecho universidades europeas –post Convenio de Bolonia– se

ha considerado de fundamental valoración el grado de empleabilidad de los universitarios en mercado de trabajo, y a su turno la responsabilidad de la universidad para adaptarse a las demandas de la sociedad (Martínez Gómez, 2009).

Así es como se han incorporado, como modalidad de enseñanza práctica, las llamadas “prácticas externas” en los nuevos planes de estudio.

La investigación de Martínez Gómez (2009) sobre los requerimientos manifestados hacia las prácticas externas revelan que quienes proveen de puestos de trabajos para nóveles graduados abogan por prácticas obligatorias (82%), remuneradas (82%) y asociadas a créditos (92%), en las que se aborde principalmente la adquisición de competencias clave, tanto genéricas como específicas (84%). Se señala la conveniencia de que las prácticas estén sujetas a sistemas de evaluación cualitativos (por análisis de competencias adquiridas o a través de entrevistas) y cuantitativos (por objetivos o a través de cuestionarios).

En este sentido, parece claro que el cambio metodológico en la forma de enseñar es uno de los principales retos a los que se debe enfrentar la universidad en su adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

Por otro lado, los empleadores también llaman la atención sobre la necesidad de renovar ciertos contenidos de tal manera que la formación recibida por los universitarios se adapte mejor a los nuevos contextos laborales y profesionales. En igual dirección, aparecen como contenidos clave, para todas las áreas de estudio, aquellos relacionados con la gestión de proyectos, la calidad y la responsabilidad social corporativa.

En conclusión: factores externos, internos, imaginarios, opinión de actores, exigencia de acreditación, disconformidades y proyectos de optimización confluyen en configurar un contexto propicio a la revisión de la Enseñanza Práctica.

### **III.3. Los contenidos de la enseñanza práctica: la adquisición de competencias**

El fenómeno tecnológico que originó la denominada sociedad del conocimiento ha dado lugar al nacimiento de la “sociedad del aprendizaje” como

construcción indispensable para el desarrollo social y humano y la consolidación y enriquecimiento de la ciudadanía. El nuevo desafío social consiste en “dar respuestas a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y la pertenencia a un espacio social común”; así expresa la Declaración Conjunta de los Ministros de Educación europeos (6).

Desde esta perspectiva, la nueva organización de las enseñanzas universitarias cumpliendo con los criterios de convergencia europeos supone, además de un cambio cualitativo estructural, un significativo impulso en la renovación de las metodologías docentes que centran el objetivo en el proceso del estudiante, en un marco que se extiende ahora a lo largo de la vida. Aprendizaje que, sin excluir el tradicional enfoque basado en los contenidos, se centra en la adquisición de competencias por los estudiantes, así como en los procesos para evaluar su adquisición (Meseguer Velazco, 2009).

En este contexto es usual encontrarnos con la idea de que la enseñanza práctica debe formar en “competencias, destrezas o habilidades”, que ha de tener como objetivo generar “capacidad de aprendizaje”.

Gimeno Sacristán (2008) nos advierte acerca de las diferentes significaciones que ha adquirido la idea de “educar en competencias”. Para cierta corriente implica orientar la educación hacia la idea de eficiencia, lo que conduciría a la adecuación del universo educativo en las prioridades de la producción. Para otras corrientes educar en competencias consistiría en un “adiestramiento”. Para otros presenta una gran oportunidad de superar la instrucción con contenidos obsoletos y así poder lograr en la sociedad una organización más democrática e incluyente.

Por tanto la idea de “educar en competencias” es un constructo (Gimeno Sacristán, 2008: 11) que puede estar produciendo un doble fenómeno de consecuencias contradictorias. Mientras que, por un lado, esta propuesta surge como una medida de convergencia entre sistemas educativos, es decir, de acercamiento, las interpretaciones diversas de las que está siendo objeto, la están convirtiendo en una medida de divergencia.

En el caso de la Universidad, la aparición del discurso que toma como referencia el constructo competencias está ligada a la elección de una forma de homologar las titulaciones que expiden las universidades, circunscribiendo

---

(6) Bolonia. 19 de junio de 1999.

su significado a la especificación del perfil de sus egresados y a la necesaria congruencia entre la formación y el desempeño profesional.

Este escenario viene provocado por el proceso de convergencia hacia la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que arranca con la declaración de Bolonia (1999), aunque el concepto de competencia no aparece explícitamente reconocido y asumido hasta 2005 en la Declaración de la Conferencia de Ministros de la Unión de Bergen.

Representa una forma de identificar a aprendizajes sustantivos funcionales, útiles y eficaces. Los planteamientos que toman como base o referencia a este “constructo” suelen tener en común algunos rasgos definitorios. Gimeno Sacristán (2008) identifica los siguientes: 1) Reaccionan en contra de los aprendizajes academicistas; 2) se relacionan a las experiencias de formación profesional, en las que el dominio de determinadas destrezas, habilidades o competencias es la condición primordial del sentido de la formación y 3) se vinculan a aquellos planteamientos que estiman que la funcionalidad es la meta de toda la educación, refiriéndose a que lo aprendido pueda ser empleado como recurso o capacitación adquirida en el desempeño de cualquier acción humana, no sólo en las de carácter manual, sino también en las conductuales (ejercer determinados comportamientos), intelectuales (utilizar una teoría para interpretar un suceso o fenómeno), expresivas o de comunicación (emitir mensajes), de relación con los demás (dialogar).

Barnett (2001: 99) refiriéndose a la universidad, afirma:

“El nuevo vocabulario de la educación superior evidencia que la sociedad moderna está arribando a otras definiciones del conocimiento y razonamiento. Las nociones de habilidades, vocacionalismo, transferibilidad, competencia, resultados, aprendizaje experiencial, capacidad y empresa, cuando se las toma conjuntamente, son índices de que las definiciones tradicionales de conocimiento ya no se consideran adecuadas para los problemas de la sociedad contemporánea. El nuevo vocabulario no es un mero adorno, sino que representa un cambio epistemológico en el carácter del mismo, de lo que en la universidad se considera como la razón”.

La competencia es una cualidad que no sólo se tiene o se adquiere, sino que se muestra y se demuestra, que es operativa para responder a demandas que en un determinado momento pueden hacerse a quienes las poseen.

Éste creemos que sería el matiz que singularizaría a las competencias como algo distinto de otras adquisiciones o aprendizajes en la educación.

Aptitud o idoneidad es el significado que predomina al referir a las mencionadas competencias, tal como se emplea el vocablo en la actualidad. Así se refiere a lo que los estudiantes de educación superior deberían saber al concluir sus estudios, pues se estaría hablando de las habilidades o capacidades que deben o deberían tener, en principio, estos egresados de las universidades e institutos de enseñanza superior. Así la currícula o plan de estudio de nuestros estudiantes debería incluir todas las capacidades, habilidades (y competencias) que son necesarias para actuar eficazmente en éste nuestro tan complejo y difícil mundo de hoy.

Tanto la competencia, la habilidad, el *know how*, el lograr que las cosas se hagan, la técnica, la eficacia, la operatividad son elementos que conforman una constelación de conceptos que marcan un discurso y un conjunto de intereses estrechamente vinculados (Barnett, 2001: 238).

Desde el enfoque del capital humano, la adquisición de competencias debe ser pensada como un proceso que medie entre educación y el trabajo, obligando a la universidad a ser abierta, para modificar sus recorridos. El currículum universitario puede originarse dentro de la comunidad o desde grupos externos, por lo que debe intentar reflejar el logro de habilidades académicas, para el trabajo específico o general, pero esencialmente transferible y personal.

Especificar que un individuo es competente es referirnos a que puede lograr un cierto estándar, que puede desempeñarse en el mundo laboral. No obstante, la educación superior se enfrenta con el desarrollo de competencias particulares o, el desarrollo de conductas predecibles para alcanzar ciertos estándares. Aún así, las competencias de hoy, no serán las de mañana y el profesional deberá ser capaz de reorientar su profesión en el cambio, en el tiempo y frente a los sucesivos desarrollos sociales.

En ese futuro las personas deben ser capaces de actuar de manera eficaz, asumir responsabilidades y un compromiso con el propio desarrollo, todo lo que -en suma- es más que una simple habilidad.

Para que estos procesos se instalen, la pedagogía requiere que los estudiantes tengan un espacio para poner en práctica sus conocimientos. Tal

situación ha de ser parte de planificación. El proceso debe tenerse en cuenta en todo trayecto. Son los profesores los actores principales que deberían revisar sus prácticas en torno a incorporar esta dinámica.

Un modelo de competencias, evaluable por varios actores como lo son en su conjunto la sociedad, la economía y el sistema educativo, podrá lograr fiabilidad. No obstante y en tanto pretenda adaptarse continuamente podrá sufrir una paradójal dificultad: la pérdida de la sabiduría por reducir todo a prácticas para resolver problemas.

Se trata de poder conjugar competencias operacionales –saber cómo– con competencias académicas –saber qué–. Por tanto no podemos sino concluir que dicho concepto definitivamente no es unívoco.

Por tanto preferimos, en este trabajo, presentar el concepto de competencias vinculado al de aptitud, poder o capacidad para, habilidad, destreza, conocimiento práctico y efectividad. (Gimeno Sacristán, 2008: 36)

De allí que, en la concepción de Donald Schön (1992): “(...) los mejores profesionales son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras. Son los que para afrontar los desafíos que provoca su trabajo, no basan sus conclusiones tanto en fórmulas preconcebidas como en ese tipo de improvisación que sólo se aprende en la práctica”.

Razones todas las expresadas que motivaron y dan fundamento a los cambios operados en torno a la Enseñanza Práctica en el nuevo plan de estudios, en implementación hoy en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

#### **IV. La enseñanza práctica en el nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía**

El profesional formado en nuestras aulas tendrá que desarrollar las competencias pertinentes para la solución de problemas propios de su “arte”, es decir, de su profesión, de su vocación, de lo que escogió como *modus vivendi*. Por tanto, enseñar a través de una práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción

de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar.

Se trata de incluir en nuestros métodos una educación experiencial, investigar en torno a la praxis. Podríamos preguntarnos: ¿Cómo es el proceso cognitivo de los arquitectos, los gerentes de empresas, los profesores, los terapeutas mientras están ejerciendo su profesión? La respuesta a esta pregunta clave nos conducirá al descubrimiento de la epistemología de la práctica en donde el conocimiento está en la acción.

Estos son los nuevos desafíos que acompañan los cursos de profesionalización, en donde el estudiante se sienta comprometido con estar en esa constante renovación. Por lo tanto la estructuración o diseños basados en estas premisas intentarán ayudarle al docente a construir sus propios repertorios de competencias y habilidades sobre la base de la continuidad.

La exhortación de Donald Schön, ya en 1992 consistió en plantear que en las Universidades se retome la metodología de enseñanza que se lleva a cabo en los talleres y conservatorios, por ejemplo, donde se trabaja con la libertad de aprender haciendo en un contexto de riesgo relativamente bajo.

El dilema teoría-práctica es falaz, ya que nada impide que teoría y práctica puedan estar en comunión o que los estudios pueden ser a la vez teóricos y prácticos (Flores, 2004).

La tarea consiste entonces en el diseño de situaciones de enseñanza y aprendizaje a las que denomina *practicum* y pueden definirse como una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, en la que –asimismo– se aprende a evaluar la práctica competente. Quien aprende debe diseñar y realizar su propia percepción de la práctica y reflexionar sistemáticamente sobre lo realizado y sus fundamentos, analizar casos o zonas indeterminadas de la práctica.

Se trata de círculos espiralados de reflexión. Pasar de la “caja negra” a la “caja traslúcida”, en la expresión de Schön. La investigación en la práctica tendrá entonces como fin el averiguar qué pasa con los sujetos en la acción. El objeto de la reflexión será siempre: quien aprende, los contenidos, los métodos y el vínculo sobre la autoridad.

En razón de lo expuesto, abordar el rediseño de las prácticas implica comprometerse con el mundo social de la actividad. Tarea que se centra en

la generación de una experiencia situada en la cual los sujetos aprenden, producen y comprenden.

En el proceso de construcción del nuevo plan de estudios, se aceptó pacíficamente la revalorización del ámbito de la Formación Práctica (FP) (7). Se aceptó que implica un conocimiento propio del hacer, así como reconocer que no alcanza sólo con la comprensión de las concepciones teóricas del Derecho sino que aquella es constitutiva de la formación, para lo cual es imprescindible la participación en experiencias donde los estudiantes puedan desarrollar, en circunstancias reales o simuladas, un aprendizaje más complejo; propio de las vicisitudes de la actividad humana en instituciones y situaciones témporo-espaciales particulares.

El aumento de la cantidad y calidad de la formación práctica proviene, más allá de los requerimientos de los estándares (8), de una realidad insoslayable en los desarrollos actuales de la Educación Superior acerca de la importancia en el proceso formativo de incluir la experiencia directa como instancia de aprendizaje privilegiada en donde la actividad reúne los diversos saberes (saber, saber hacer y saber ser). De este modo se pone en valor el conocimiento que surge de la misma acción y del entrecruzamiento de las relaciones personales, reglas y cultura institucional en que se desarrolla.

La gestación de un ámbito específico, definido y estructurado para la formación práctica implica reconocer en la disciplina jurídica un lugar a un dominio creciente, tematizado, consciente, reflexivo y autónomo del sujeto que transita dicha experiencia. Tal aprendizaje se posibilita a través de una

---

(7) A partir de la Resolución del HCD de la FCJ y S N° 198/11 en la que se aprobó el “Programa para el análisis, reflexión, debate y formulación de propuestas para la Reforma del Plan de Estudios” (Expte. 400-2548/11), se constituyó la Comisión 6 de “Prácticas Profesionales y Enseñanza Práctica en la que participaron los profesores Manuel Bouchoux y Federico Ayllon, Joaquín Eliseche con la coordinación específica de Valeria Huenchiman y general del Vicedecano Vicente S. Atela. Luego de que el HCD aprobara la nueva malla curricular –Res. 336/13 del HCD– una comisión redactora, integrada por el mismo HCD junto José Lezcano y Rita Gajate y la prof. en Ciencias de la Educación Alejandra Pedragosa, dio forma a los diferentes documentos constitutivos del Plan. En la redacción específica del Régimen de Enseñanza Práctica –Res. del HCD 202/15– colaboraron con sus aportes los profesores de Prácticas Gilda Maltas y Alberto Córca.

(8) CIN –Consejo Interuniversitario Nacional– Res. 954/14. “Estándares para la acreditación de Abogacía”. Consejo Permanente de Decanos. “Aportes al Diseño de Estándares para la acreditación de Abogacía”. Consejo Permanente de Decanos. “Declaración sobre Estándares de la Formación Práctica”. Aprobado el 9 de abril de 2015.

trayectoria asistida y acompañada por los docentes que va andamiando la puesta en escena en el campo. Así, el estudiante podrá ir adquiriendo estrategias, modos de autorregulación y reflexión propias del ejercicio experto de la actividad (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2016: 53).

Así es como en el nuevo diseño curricular se ofertará al estudiante un espacio de práctica, determinado por un total de horas que deberá acreditar al cumplirse el período de su formación, variando su composición con experiencias en diferentes campos sobre las cuales el estudiante podrá optar en algunos casos.

En el marco del espacio de la Formación práctica se resignifican las actuales Prácticas Penales, Civiles y Comerciales, que se mantienen, pretendiendo que impliquen un espacio reflexivo en la elaboración de lo que los estudiantes observarán en el campo de desarrollo de las experiencias propuestas. Se trata de su reconfiguración a través de dos ejes centrales: “Teoría de la Práctica” y “Práctica real en campo”.

Se ha diseñado el tránsito por una experiencia tutorada por los profesores de las Prácticas y por otros tutores que puedan incorporarse a fin de realizar un seguimiento de lo que los alumnos vayan completando con su asistencia, observación y participación en las diversas instancias de la oferta.

La reflexión posterior en las aulas es de fundamental importancia a fin de aprehender lo vivido en el campo. Razón por la se mantienen las clases en el seno de la Facultad para traer a su ámbito de aprendizaje sistemático lo experimentado en las diferentes opciones de prácticas ofrecidas.

Se analizó, a través de la secuencia de la evolución de la matrícula (9), el número estimado de cursantes en los últimos años. Tal diagnóstico permitió considerar que es posible, de modo rotativo y alternativo, asignar estudiantes a los Consultorios Jurídicos Gratuitos, Clínicas, proyectos de extensión, proyectos de investigación y organismos conveniados con la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, de modo de orientar, a través de la Formación Práctica, la elección del estudiante, sobre las 4 orientaciones del perfil profesional que se reconocen en el Plan de Estudios. Se trata de un

---

(9) Autoevaluación (2012). “En los últimos tres años han cursado la FP (antes Enseñanza Práctica) en las diferentes propuestas curriculares actuales cerca de 3.268 alumnos, con promedio anual de menos de 1.100 cursantes por año.

esfuerzo administrativo-pedagógico por organizar los grupos de modo que no turben las tareas de los lugares en donde practicarán. Cada grupo tendrá un tutor y objetivos definidos a cumplimentar.

En el ámbito de las prácticas en campo, en uno de sus ejes, se trabajará con la metodología del “aprendizaje servicio” que integra las dos dimensiones: el vínculo con la sociedad a través del servicio comunitario; y la formación integral de los estudiantes, resaltando los valores implícitos en el servicio desarrollando –asimismo– la responsabilidad social universitaria. Se integra así a la malla curricular la experiencia educativa de los Consultorios Jurídicos Gratuitos, las Clínicas Jurídicas, Programas de la Secretaría de Extensión, programas y proyectos de investigación, competencias interuniversitarias, entre otras, más la posibilidad de hacer prácticas en organismos públicos y privados y en relación a los MARC –Medios Alternativos de Resolución de Conflictos– en el Centro de Mediación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.

Todo hacer concreto en las diferentes áreas del Derecho debería encontrar en el campo de la práctica un espacio de aprendizaje. Asimismo se asumió que se propiciará el diseño de prácticas particulares conforme los diversos campos de actuación profesional. Se incorporará, por cada espacio curricular que así lo requiriera una dedicación de horas que se reflejará en los programas de la actividad práctica que se llevará adelante.

Lo dicho hasta aquí, que en otros términos transcribe el fundamento de la Resolución del HCD 202/15 –Régimen de Enseñanza Práctica– (10) da cuenta del compromiso asumido por la Institución para poner en práctica principios y valores por medio de cuatro procesos clave de nuestra universidad: gestión, docencia, investigación y extensión. En la articulación de estas vías se implementará el espacio de la Formación Práctica.

El diseño final que se incluyera en el nuevo plan de estudios, aprobado por el Ministerio de Educación –resolución 1678/2016– se definió que en el proceso formativo se incluirá la experiencia directa, observacional de laboratorio y de ámbitos del ejercicio, como instancias de aprendizaje privilegiadas en donde la actividad reúne los diversos saberes (saber, saber hacer y saber ser). De este modo se pondrá en valor el conocimiento que surge de la misma acción y del entrecruzamiento de las relaciones personales, reglas y cultura institucional en que se desarrolla.

---

(10) Expte. 0400-2584/11 - 005. Acta del HCD N° 419 del 16/06/2015.

Los objetivos definidos se alcanzarán a través de un proceso gradual que implique, al menos, tres instancias que se proponen para la organización de las experiencias prácticas:

- 1º) Observación.
- 2º) Ensayo.
- 3º) Intervención supervisada.

Transcribimos a continuación los ejes sustanciales de la reforma producida que pueden consultarse, a mayor abundamiento, en el documento descriptivo del nuevo plan de estudio para la carrera de Abogacía (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2016: 53).

La Formación Práctica consta de cuatro espacios:

- 1º) *Formación práctica al interior de las asignaturas*. Se trata de una práctica unida a la labor de la enseñanza en las cátedras.
- 2º) *Adaptaciones Prácticas Procesales Penales y Civiles*. Se estructurarán en la modalidad simulada y real supervisada.
- 3º) *Formación Práctica en temáticas específicas*. Se considera las definidas en la Res. 336/13 u otros que el Honorable Consejo Directivo considere implementar.
- 4º) *Formación práctica en situaciones reales*. Se trata de la propia práctica situada en casos reales, planteados en diversas sedes posibles, conforme ya ha sido explicitado.

La *Formación práctica al interior de las asignaturas* y *Formación Práctica en temáticas específicas* se encuentran insertas en las horas de labor de los campos disciplinares, el seminario y las orientaciones, mientras que las *Adaptaciones Prácticas Procesales Penales y Civiles* junto a la *Formación práctica en situaciones reales (Prácticas Profesionales Supervisadas)* constituyen los dos espacios de Práctica específicos.

El espacio práctico al interior de las asignaturas deberá explicitarse en sus programas de contenidos. Se establece en el 12% de la carga horaria del espacio curricular del que se trate. Dichos trayectos se ofrecen en las materias del bloque disciplinar y podrán incluirse en el resto de las materias de la currícula.

Se organizarán y ofrecerán Talleres Permanentes de prácticas para los estudiantes que hubiesen rendido dichas materias bajo la modalidad libre.

Podrán estructurarse recorridos temáticos específicos para la Formación Práctica. Dichos trayectos se crearán conforme el Honorable Consejo Directivo estime pertinentes, previa vista de la Secretaría de Asuntos Académicos –Pro secretaría de Formación Práctica–.

Las Prácticas Penales, Civiles y Comerciales son resignificadas pretendiendo que impliquen un espacio reflexivo en la elaboración de lo que los estudiantes observarán en el campo de desarrollo de las experiencias propuestas. Se trata de su reconfiguración a través de dos ejes centrales: “Teoría de la Práctica” y “Práctica real en campo”.

*La Formación Práctica en situaciones reales* (Prácticas Preprofesionales Supervisadas) sin que la enunciación siguiente sea taxativa, podrá concretarse en los siguientes ámbitos:

- 1º) Proyectos de Extensión, conforme existen actualmente y todos aquellos que en el futuro puedan desarrollarse.
- 2º) Prácticas Formativas Supervisadas en organismos públicos conveniados por la Facultad.
- 3º) Prácticas Formativas Supervisadas en organizaciones privadas convenidas por la Facultad.
- 4º) Prácticas Formativas en Estudios Jurídicos que se ajusten a la normativa que el HCD oportunamente establecerá para la firma de convenios con la Facultad.
- 5º) Prácticas Formativas en el Centro de Mediación de la Facultad.
- 6º) Prácticas en Centros de Mediación privados o públicos que hayan firmado convenios con la Facultad.
- 7º) Proyectos de Investigación acreditados de nuestra Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y otros en los que nuestros docentes investigadores sean parte y se desarrollen en agencias reconocidas de investigación.

- 8º) Institutos, Centros de Investigación y Observatorios de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales que, a partir de sus funciones específicas, tengan como objetivos la investigación y producción de contenidos académicos.
- 9º) Competencias estudiantiles de litigios simulados en diferentes áreas temáticas.
- 10º) Talleres de práctica profesional.
- 11º) Programa de Educación en Contextos de Encierro.
- 12º) Prácticas Formativas en Escribanías que se ajusten a la normativa que el HCD oportunamente establecerá para la firma de convenios con la Facultad.
- 13º) Cualquier organismo que pudiera ofrecer un espacio propicio para la práctica conforme los requisitos definidos por el HCD.
- 14º) Cualquier otra modalidad que se proponga y cuente con la aprobación del HCD.

Se ha diseñado el tránsito por una experiencia tutorada con los profesores de las Prácticas y por otros tutores que pudieran incorporarse a fin de realizar un seguimiento de lo que los alumnos vayan completando con su asistencia, observación y participación en las diversas instancias de la oferta.

De este modo, el tránsito por la Formación Práctica implica las prácticas civiles y comerciales, penales, de investigación y de extensión orientadas en este nuevo marco formativo a la intervención activa y experiencial de los estudiantes en el aprendizaje. Se considera este último encuadre desde una perspectiva pedagógica en la que los docentes deberán establecer objetivos en directa vinculación con las ideas antes expuestas.

## V. Bibliografía

### V.1. General

ACHILLI, E. L. (1990). *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Rosario: CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes.

- (2001). "El sentido de la investigación en la formación docente", en: *Investigación y formación docente*. Argentina: Laborde Editor. Cap. I.

BARNETT, Ronald (2005). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Disponible en: [http://scholar.google.com.ar/scholar\\_url?url=http://www.academia.edu/download/36955868/Los\\_limites\\_de\\_la\\_competenciav.2.doc&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm28Mj0hrf0ny\\_cXSC6lWD5E2dGuJg&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwizrrPsp\\_VAhVIzWMKHZTADNMQgAMIJSgBMAA](http://scholar.google.com.ar/scholar_url?url=http://www.academia.edu/download/36955868/Los_limites_de_la_competenciav.2.doc&hl=es&sa=X&scisig=AAGBfm28Mj0hrf0ny_cXSC6lWD5E2dGuJg&nossl=1&oi=scholar&ved=0ahUKEwizrrPsp_VAhVIzWMKHZTADNMQgAMIJSgBMAA).

BELLO, Adriana; PARS, Cecilia y VALDES, Julia (2002). *Una alternativa para la transformación de la práctica pedagógica: la observación docente*. Asociación Internacional de Lectura. Nº 6.

BOURDIE, Pierre (2012) (Reimp.). *Los usos sociales de la Ciencia*. Editions Quae. Buenos Aires: Nueva visión.

CAMILLONI, A. y otros (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

DE BONO, Edward (1987). *Aprender a pensar*. Barcelona: Plaza & Janes Editores. Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo. Vicerrectoría Académica.

- (1987). *El Aprendizaje Basado en Problemas como técnica didáctica*. México: Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

EDELSTEIN, Gloria (2002). *Problematizar las Prácticas de la Enseñanza. Alternativas*. Serie Espacio Pedagógico - Publicación trimestral del Laboratorio de Alternativas Educativas. "Dr. Pedro Dionisio Lafourcade", Facultad de Ciencias Humanas UNSL.

- (2005). "Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica", en: Frigerio, Diker (comp.), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del estante editorial.

EDELSTEIN, G; AGUIAR, L. y otros (2004). *Reforma y Formación Docente. Un Análisis de Caso en la Jurisdicción Córdoba*. Argentina: Editorial Brujas.

EDELSTEIN, G. y LITWIN, E. (1993). "Nuevos debates en las estrategias metodológicas del curriculum universitario", en: *Revista Argentina de educación*. Buenos Aires. Año XI. Nº 19. AGCE.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). (Comp.). *Educar por competencias: ¿Qué hay de nuevo?* España: Ed. Morata.

JACKSON, J. Ph. (1968). *La vida en las aulas*. España: Morata.

- (2002). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- (1999). *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires: Amorrortu.

NIREMBERG, Olga y otros (2000). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

SACRISTÁN y PÉREZ GÓMEZ (1994). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ed. Morata.

SANJURJO, L. (2000). “Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas”, en: *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

- (2000). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens.

SANJURJO y otros (2009). *Los dispositivos de la formación en las prácticas*. Rosario: Homo Sapiens.

SCHÖN, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.

## V.2. Específica

BARBERO, Omar U. (1981). *El desempeño de roles, técnica eficaz en la enseñanza del Derecho*. Buenos Aires: La Ley. C-984.

BARNETT, Ronald (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona.

BIANCO, Carola y CARRERA, María (2007). “La Enseñanza del Derecho desde las representaciones sociales de los docentes de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP”, en: *Anales de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año. 5. N° 38, p. 685.

BIANCO, Carola y MARANO, Gabriela (2008). "La Formación de los Abogados y la lucha por el Derecho. Apuntes para la vinculación del campo jurídico en el contexto latinoamericano y la enseñanza del derecho. El caso de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. UNLP", en: *Anales de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año 6. N° 39, pp. 577-591.

CAMACHO, H. y otros (2013). *Acciones de desarrollo y coordinación A.D.C. El enfoque del marco lógico: 10 casos didácticos*. Madrid: Fundación CIDEAL y Acciones de Desarrollo y Coordinación.

CARDINAUX, Nancy y GONZÁLEZ, Manuela (2007). "Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil del estudiante de derecho", en: *Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año. 5. N° 38, pp. 654-677.

CLÉRICO, Laura (2008). "Notas sobre los libros de 'casos' reconsiderados en el contexto del 'Método de casos'", en: *Revista Academia. Sobre la Enseñanza del Derecho*. Buenos Aires: UBA. Año 1. N° 2.

CONSEJO PERMANENTE DE DECANOS DE FACULTADES DE DERECHO DE UNIVERSIDADES NACIONALES (2005). *Estándares para la autoevaluación de la gestión institucional y las funciones de enseñanza, docencia, de investigación científica y de extensión universitaria de las facultades de derecho*. 1° ed. Argentina: Lomas de Zamora.

CUETO RÚA, Julio C. (1989). *El Buen Profesor de Derecho*. Buenos Aires: La Ley. E-1275.

FLORES, Imer B. (2004). "Prometeo (des)encadenado: la enseñanza del Derecho en México", en: *Academia*. Revista sobre enseñanza del Derecho. N° IV. VII, p. 66. ISSN 1667-4154. Disponible en: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/rev/derycul/cont/14/ens/ens7.htm#P28>.

FUCITO, Felipe (1995). *El Perfil de los abogados de la Provincia de Buenos Aires y El Perfil del Estudiante de Derecho de La Plata*. Disponible en: <http://catalogosuba.sisbi.uba.ar/vufind/Record/http%253A%252F%252Fwww.derecho.uba.ar%252Fmonografias%252F18472>.

FURFARO, Cristian y otros (2008). "La reforma del régimen de cursadas: un análisis cuantitativo de sus efectos", en: *Anales de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año 5. N° 38, p. 683.

GONZÁLEZ, Manuela (2007). “Tres pilares a sostener: docencia, investigación y extensión”, en: *Anales de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año 4. N° 37, p. 681.

GONZÁLEZ, Manuela y MARANO, Gabriela (2009). “La facultad de Derecho: entre la profesión y la investigación. Una mirada histórica sobre los modelos de formación jurídica”, en: *Anales de la Facultad de ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP*. Año 5. N° 38, p. 654.

GONZÁLEZ, Valentín E. (2001). “Alternativas de evaluación en cursos universitarios”, en: *Documento elaborado para el curso de postgrado organizado por la Universidad Blas Pascal*. Córdoba.

JOHNSON, David y FRANK, P. Johnson (1997). *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon.

- (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights: MA: Allyn & Bacon.

LÓPEZ, A. (1997). *Iniciación al análisis de casos, una metodología activa de aprendizaje en grupos*. España: Ediciones Mensajero SA Bilbao.

LUCARELLI, Elisa (1994). “Teoría y práctica como innovación en docencia, investigación y actualización pedagógica”, en: *IICE. Cuadernos de Investigación*. N° X. UBA: Facultad de Filosofía y Letras, p. 13.

MARTÍNEZ GÓMEZ, Fernando (2009). “La formación universitaria versus las necesidades empresariales en el marco del EES -Espacio Europeo de Educación Superior-”, en: *La cuestión universitaria. Boletín Electrónico UNESCO de Gestión y Política Universitaria*. Universidad Politécnica de Madrid. “Europa pasa por Bolonia”.

MEABE, Joaquín (2000). *Padeia Filosófica y Educación Jurídica. Análisis del valor pedagógico de la contribución de Warner W. Jaeger de cara al estudio del Derecho*. Argentina: Instituto de Teoría General del Derecho. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas. UNNE.

MORANDI, Glenda y CANDREVA, Ana (2000). *El curriculum universitario: entre la teoría y la práctica*. Disponible en: [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=564894&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=564894&orden=0).

OGLIASTRI, E. (1998). *El método de casos*. Colombia: Serie cartillas para el docente ICESI. Publicaciones CREA.

PUIGGRÓS, Adriana y KROTSCH, Carlos Pedro (2006). *Universidad y Evaluación. Estado del Debate*. Argentina: Aique Grupo Editor SA-REI-IDEA (Instituto de Estudios y Acción Social).

SALANUEVA, Olga y GONZÁLEZ, Manuela (2005). “La enseñanza y el género en la Facultad de Derecho de La Plata,” en: *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*. Año III. N° VI, pp. 225-244. ISSN 1667-4154.

VILLARINI, Ángel R. (1988). *La enseñanza orientada al desarrollo del pensamiento*. Puerto Rico: PELL.

- (1991). *Manual para la enseñanza de destrezas de pensamiento*. Puerto Rico: PELL.

WASERMANN, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.