



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria

Trabajo Final Integrador

**Diseño de una innovación para el aprendizaje
a través del estudio de casos que promueva el análisis
crítico y la intervención de estudiantes de abogacía en
situaciones de conflicto:**

**La elección de decisiones posibles para la gestión, prevención y
resolución de conflictos jurídicos**

Autora: Mariana Inés González

Directora: Esp. Ana María Ungaro

Año: 2024

Índice

Resumen.....	2
Introducción.....	3
Capítulo 1: Contextualizaciónyjustificación	5
I. Descripción del Contexto.....	5
II. Caracterización del problema identificado.....	8
III. Profundización del diagnóstico inicial.....	10
IV. Descripción sintética de la innovación propuesta.....	11
Capítulo 2: Objetivos de la Innovación.....	14
Objetivo General.....	14
Objetivos Específicos	15
Capítulo 3: Marco Conceptual.....	15
I. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y el nuevo Plan de Estudios	15
II. El campo profesional futuro: Un cambio de paradigma.....	17
III. La práctica como lugar privilegiado de acceso al conocimiento.....	18
IV. La construcción metodológica y la Asignatura	19
V. La Metodología de Casos y el pensamiento crítico.....	22
VI. La ludificación del proceso de enseñanza aprendizaje.....	25
VII. La Innovación en la enseñanza universitaria.....	30
Capítulo 4: Diseño de la innovación educativa	31
Conclusiones.....	44
Bibliografía.....	47
Anexo1 Plan 6	52
Anexo 2 Programa de la Asignatura.....	53
Anexo 3 Antecedentes de Ludificación.....	57

Resumen.

A partir del año 2016, con el Plan de Estudios 6, en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata se realizó una profunda revisión de las trayectorias de enseñanza – aprendizaje, valorando la formación práctica y el egreso de profesionales con pensamiento crítico, capaces de gestionar y resolver conflictos jurídicos diversos. Un cambio paradigmático respecto a la formación anterior, orientada a un perfil esencialmente litigante.

Además se incorporaron asignaturas; entre ellas “Mediación y Medios de Resolución de Conflictos” en la cual me desempeño como docente adjunta, que aporta a quienes cursan la carrera de abogacía herramientas para analizar conflictos, asesorar para la elección de métodos para la prevención, gestión o resolución de los mismos y acompañar en el proceso elegido.

Para la apropiación y comprensión de tales herramientas en la cátedra trabajamos con la modalidad de estudio de casos y la aplicación de la teoría a la práctica.

A fin de profundizar el logro de ese objetivo pedagógico, en el presente se propicia el trabajo sobre situaciones de conflicto tomadas de la realidad para la construcción de diferentes recorridos de intervención de quienes la están cursando, de acuerdo a las habilidades enseñadas. La propuesta consiste en el diseño de una actividad de enseñanza que, desde una perspectiva lúdica, permita trabajar el análisis de casos mediante simulación de situaciones reales.

La Propuesta busca fomentar el trabajo colaborativo y la toma de decisiones consensuadas respecto a la elección de recorridos de soluciones posibles, como así también generar intercambios de opiniones, con la guía docente, sobre las consecuencias de las eventuales intervenciones que deban realizar en situaciones de conflicto que, como profesionales de la abogacía se les solicite en el futuro y requieran su intervención, y cuáles podrían ser las responsabilidades que se originen de tales actuaciones.

El trabajo se enmarca en la línea de Procesos de Formación en la Universidad desde una dimensión pedagógico- didáctica.

Introducción.

En el presente trabajo se realiza, en primer lugar, la contextualización y justificación de la innovación propuesta, en virtud del nuevo plan de estudios de la carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Plan 6), detallando las modificaciones más relevantes y la incorporación de nuevas asignaturas; entre ellas Mediación y Medios de Resolución de Conflictos, en la cual se propicia implementar el proyecto. Se destaca la importancia de trabajar desde la resolución de problemas a partir de plantear distintos conflictos jurídicos que promuevan la articulación entre la realidad concreta y los marcos conceptuales. Este planteo motiva la innovación, que se describe brevemente y propicia prever las consecuencias de intervenciones en situaciones de conflicto extraídas de la realidad, a través de una actividad lúdica interactiva.

Posteriormente se plantea el objetivo general de este trabajo, que consiste en diseñar una propuesta de enseñanza para la asignatura Mediación y Medios de Resolución de Conflictos orientada a trabajar con el análisis de casos, que permita a quienes la cursan prever las consecuencias de las intervenciones que realicen en su práctica profesional futura; y los objetivos específicos, vinculados a la identificación de contenidos, la selección de situaciones reales de conflicto, el diseño de casos en base a tales situaciones que favorezcan el vínculo teoría – práctica, y la promoción de una metodología que promueva la valoración del trabajo en equipo, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo.

En una tercera parte se realiza el desarrollo del Marco Conceptual que sustenta la propuesta, partiendo de la fundamentación ideológica del nuevo plan, que considera imprescindible la participación estudiantil en experiencias reales o simuladas y propicia la formación profesional para resolver problemas, proponer soluciones jurídicas originales y analizar críticamente el sistema jurídico, entre otros.

Desde ese punto de partida se hace referencia a la práctica como lugar privilegiado de acceso al conocimiento, rechazando la posición reduccionista que considera que la práctica comienza donde termina el conocimiento teórico, y se avala la idea de “practicum reflexivo”.

Por otra parte se señala el uso del método inductivo, combinado con los de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual y su finalidad, se cuestiona el rol docente tradicional de transmisión unidireccional, y se profundiza en el trabajo con contenidos.

Además se desarrolla la metodología de casos, las condiciones que requiere y los beneficios de su uso, tales como fomentar el pensamiento crítico y la motivación, desarrollar habilidades cooperativas, provocar interés, generar debate y promover la comprensión de situaciones y alternativas de acción, pues centra el proceso de formación en el propio alumnado.

También se sustenta doctrinariamente los beneficios que genera la ludificación o gamificación del proceso de enseñanza aprendizaje, con énfasis en la generación de motivación y la conceptualización del error como parte del aprendizaje y de la construcción del conocimiento grupal.

Finalmente se conceptualiza a la Innovación en la enseñanza universitaria, que supone una búsqueda de una mejora de la calidad educativa.

Posteriormente se desarrolla el diseño de la innovación educativa, describiendo las tareas a realizar a tal fin: la definición de los contenidos a abordar por la innovación y aquellos que se supone ya han sido previamente abordados, el listado de las problemáticas detectadas, el relevamiento de conflictos reales, la creación de una base de datos y los criterios para su selección, el diseño de cada uno de los casos de tal base de datos para su simulación, partiendo del momento en que una de las partes de dicho caso solicita los servicios de un “estudio jurídico”, y desarrollarlo de manera ficcionada mediante un “árbol de decisiones”, para que cada grupo de estudiantes realice distintas intervenciones, utilizando las herramientas comunicacionales aprendidas (se describe un caso pedagógico de “conflicto vecinal”).

Paralelamente se propicia realizar el relevamiento y selección de plataformas informáticas para implementarla propuesta en el espacio áulico, mediante la creación del sistema informático y la aplicación de la metodología de trabajo de los casos, su evaluación, seguimiento y revisión.

Finalmente se elaboran conclusiones.

Capítulo 1: Contextualización y justificación de la relevancia de la innovación que se propone.

En el presente trabajo se propicia desarrollar una propuesta de intervención innovadora consistente en el trabajo con casos sobre situaciones de conflicto a través de una actividad lúdica interactiva.

I. Descripción del Contexto.

La carrera de Abogacía fue de las primeras en estructurarse en la Universidad Nacional de La Plata [UNLP], pues la Escuela de Derecho de la ciudad de La Plata, dependiente del Gobierno Provincial y preexistente a la creación de la aludida Universidad, se convirtió en el año 1906 -luego de dictarse el decreto organizacional- en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales [FCJyS] - UNLP, 2016, p. 18). La carrera estaba orientada a formar profesionales para actuar en el ámbito judicial, de corte liberal, contradictorio y litigante.

En el documento fundacional se define su primer Plan de Estudios, el cual, con algunas modificaciones -agregado o supresión de asignaturas-, estuvo vigente hasta 1953, año en el cual se instauró el Plan 2 -que agrega un año más a la carrera y consta de 29 materias-. Con algunos cambios, de los cuales el más relevante es la incorporación del sistema de asignaturas optativas implementado en 1964, su vigencia continúa hasta que se aprueba el Plan 3 en el año 1975. En 1981 el Plan 4 redistribuye las asignaturas, modifica el régimen de correlatividades y elimina el sistema de materias optativas. Una nueva reforma en el año 1989, con vigencia retroactiva aplicable a todos aquellos inscriptos a partir de 1984, da origen al Plan 5 (Gajate, 2011).

En el documento elaborado por la Facultad en el año 2016, se destaca que el Plan de Estudios original “consistió en una enumeración de una treintena de materias de carácter obligatorio, sin la explicitación de los objetivos de la carrera ni definición de perfil y alcances del título” y que las “sucesivas modificaciones no alteraron sustancialmente la estructura del plan. Sólo determinaron el cambio del

carácter optativo a obligatorio de algunas materias”, haciendo hincapié en que la última modificación, realizada en 1989, “incluiría leves cambios sobre la matriz básica vigente desde 1953” (FCJyS - UNLP, 2016, p. 19).

En el año 2010 se inicia un proceso voluntario de Autoevaluación Institucional, participativo y consensado, para elaborar propuestas de un nuevo Plan de Estudios, a partir de una profunda revisión de las trayectorias de enseñanza – aprendizaje y la modificación curricular, dando origen al denominado Plan 6, aplicado a partir de 2016.

Ello generó un profundo cambio institucional, tanto en sus aspectos estructurales como relacionales y simbólicos. El poder convocante del proyecto implicó que el plantel docente fuera partícipe activo del mismo.

Se conformaron 6 comisiones (estructuras promotoras del cambio) integradas por docentes de cada área y de otros claustros que quisieran sumarse, recibiendo propuestas con diversos niveles de profundidad y desarrollo. Se presentó un Informe Final que contempló un nuevo entramado curricular de la carrera, la reformulación de contenidos, la inclusión de nuevos espacios curriculares y el análisis de la relevancia de la extensión, y de la formación práctica, entre otros. Además se creó un Área de Implementación del Plan de Estudios, con la participación de una profesional en Ciencias de la Educación.

Por otra parte, cabe destacar que la innovación fue gestada centralmente y no desde la periferia, en el sentido que señala Ezcurra (2011), quien da cuenta de la importancia de un modelo de cambio que en lugar de realizar innovaciones periféricas, centradas en el alumnado, tendientes a funciones de información, orientación o apoyo académico, que muchas veces demoran modificaciones sustanciales, implique una reforma educativa sistémica, un dispositivo de enseñanza que conlleve la ruptura con el habitus académico dominante.

En ese sentido, se consideró necesario realizar una reforma que, partiendo de los documentos originales y los sucesivos cambios operados en la carrera de Abogacía reseñados previamente, pudiera dar cuenta de la evolución de la Ciencia Jurídica, el surgimiento de nuevos campos disciplinares y nuevas modalidades del ejercicio de la profesión durante más de cien años.

En la búsqueda del compromiso con el conocimiento en el mundo social de la actividad, la formación práctica cobra una importancia fundamental, no sólo cuantitativo -porque se establece un porcentaje mínimo obligatorio en cada materia, y se revalorizan las prácticas profesionales y áreas de extensión-, sino también cualitativo, porque se la considera constitutiva de la formación, entendiéndose imprescindible la participación en experiencias reales o simuladas.

Además se determina un diseño de articulación en cuatro bloques: Formación General e Introdutoria, Formación Disciplinar, Orientación Profesional y Formación para la Práctica Profesional.

La estructura curricular se organiza en materias bimestrales, trimestrales, cuatrimestrales y semestrales, con flexibilidad de las cátedras en la organización de la carga horaria de sus espacios (por ej. cursos intensivos).

Se define el objetivo primordial de la carrera, destacando un modelo de formación que asegure la comprensión de las responsabilidades políticas, jurídicas, sociales y éticas de la actuación profesional. Se indica que la formación debe basarse en un currículum que promueva la comprensión de la teoría y la práctica; el análisis jurídico y la incorporación de técnicas de resolución de problemas, de negociación y resolución de conflictos; la apropiación de técnicas de comunicación, interpretación, argumentación y de investigación social; el análisis crítico del Derecho Público y Privado.

Se espera el egreso de profesionales que se desempeñen en distintos ámbitos, incluyendo docencia e investigación, con capacidad de tomar decisiones e intervenir en los conflictos, lo que representa un cambio paradigmático en relación a los Planes anteriores, orientados principalmente a formar profesionales litigantes.

También se espera que quienes egresen hayan adquirido capacidades para: conocer el derecho positivo, resolver problemas, manejar lenguaje técnico, diseñar y proponer soluciones jurídicas originales, analizar decisiones y prácticas judiciales, reconocer necesidades sociales, analizar críticamente el sistema jurídico e incentivar el interés por la investigación, entre otras.

“Mediación y Medios de Resolución de Conflictos”, asignatura en la que soy docente adjunta, es una materia de 4º año incorporada por el Plan 6 (por lo que

comenzó a dictarse a partir de marzo de 2020). Es bimestral, con una carga horaria de 32 hs. y se dicta tres veces al año. Sus objetivos son:

- “Ampliar el enfoque de los mecanismos de gestión y resolución de los conflictos, para que las personas estudiantes comprendan las demandas jurídico-sociales que deben abordar como profesionales de la abogacía”.

- “Que adquiera las competencias para abordar en forma integral los problemas de la ciudadanía”.

- “Articular actividades teórico-prácticas, a fin de desarrollar competencias que permitan adquirir un dominio consciente, reflexivo y autónomo”.

La materia aporta para el futuro ejercicio profesional, las herramientas para analizar los distintos conflictos que pueden suscitarse, asesorar a quienes son parte de esos conflictos respecto a la mejor manera de gestionarlos y/o resolverlos y acompañarlos en el proceso que eventualmente elijan (negociación, conciliación, derecho colaborativo, mediación, arbitraje, juicio, etc.).

Constituye, junto a la materia Teoría de Conflicto -incorporada por el citado Plan 6 en el 2º año de la carrera- la concreción del cambio desde una formación orientada al litigio como forma normal de resolución, hacia personas capacitadas en operar sobre los conflictos con métodos adecuados; un cambio de paradigma respecto a los planes anteriores, orientados a formar profesionales de corte liberal, que actúan en el ámbito judicial y conocen y aplican las normas jurídicas.

Por ello, a través de nuestra práctica docente, desde la Cátedra promovemos el conocimiento de los distintos métodos de resolución de conflictos, sus características, ventajas y desventajas, para que se pueda identificar cuál es el más adecuado a cada caso concreto. También propiciamos el aprendizaje de herramientas comunicacionales para trabajar en conflictos, la adquisición de destreza en técnicas de resolución de problemas, el desarrollo de pensamiento crítico y el debate e intercambio fundado de opiniones.

II. Caracterización del problema identificado.

A partir de lo planteado respecto del nuevo Plan, se advierte que los

conocimientos adquiridos a lo largo de la trayectoria estudiantil previa a la cursada están orientados casi exclusivamente al ámbito judicial.

En general, no es frecuente que se trabaje desde un abordaje del conflicto a partir del uso del método adecuado para resolverlo. Excepto en la materia Teoría del Conflicto, a lo largo de la carrera el enfoque está orientado a la instancia judicial como método exclusivo de resolución, y otros métodos son identificados como alternativos o como formas anormales de resolución.

Es por ese motivo que, aunque la asignatura se ubica en el cuarto año de la carrera, surge de los primeros intercambios con estudiantes que inician la cursada que ha sido escaso el acercamiento al tema de los métodos adecuados de resolución de conflictos y poca la información que han tenido sobre las habilidades requeridas para cada uno de ellos.

Por ello, resulta fundamental la comprensión de este enfoque -encontrar el método más adecuado para resolver cada conflicto, en lugar de propiciar su resolución sólo mediante el proceso judicial- y la adquisición de herramientas y destrezas para implementarlo, desde la perspectiva del perfil profesional propiciado por el Plan 6.

En ese contexto, se advierte la importancia de trabajar desde la resolución de problemas a partir de plantear distintos conflictos jurídicos que promuevan la articulación entre la realidad concreta y los marcos conceptuales. Este planteo motiva la innovación y genera la necesidad de dar respuesta a algunas de las preguntas que surgen de la práctica docente: ¿cómo hacer efectiva una formación con pensamiento crítico y capacidad de resolver problemas? ¿Cómo generar en el aula condiciones que promuevan la participación estudiantil activa para la construcción del conocimiento, para cuestionar el contenido propuesto, la bibliografía sugerida, las “verdades” impartidas? ¿Cómo promover el interés por este cambio de paradigma para el ejercicio profesional futuro?

Tamayo, Zona, Loaiza y Yasaldez (2015) se inclinan por afirmar que la didáctica de las ciencias tendría como punto de llegada la formación de pensamiento crítico desde cada uno de los campos del saber, para lo cual, además de la enseñanza de los diferentes conceptos que tradicionalmente se han enseñado

habría que valerse de algunas estrategias ya probadas y otras orientadas a lograr mejores comprensiones de lo aprendido.

Afirman que ello exige nuevas formas de entender las relaciones entre estudiantes, docentes y saberes que circulan en las aulas de clase, destacan que son numerosos los estudios realizados en cuanto al pensamiento crítico en muy diferentes niveles de la educación, y presentan algunos desarrollos teóricos en torno a tres categorías centrales en la constitución del pensamiento crítico: la argumentación, la solución de problemas y la metacognición.

En ese sentido, promueven la superación de perspectivas instrumentalistas de la educación, que tradicionalmente se ocupan de la enseñanza y el aprendizaje de principios, conceptos y teorías en los diferentes campos disciplinares, para concebir a la educación como un proceso reflexivo y crítico, que deberá partir de enfocar esfuerzos hacia la identificación y resolución de problemas. Propician “una enseñanza de las ciencias que aporte a la apropiación crítica del conocimiento científico y a la generación de nuevas condiciones y mecanismos que promuevan la formación de actitudes hacia la ciencia y el conocimiento científico” (Tamayo, Zona, Loaiza y Yasaldez, 2015, p. 116).

III. Profundización del diagnóstico inicial.

Numerosos trabajos de colegas de la Especialización en docencia Universitaria dan cuenta de problemáticas similares a las detectadas; entre otros destaco los siguientes:

Cirile (2020) plantea la necesidad de una nueva forma de enseñar el derecho, en pos de lograr la formación no sólo teórica-jurídica sino también desde el punto de vista práctico, ideológico, humano e inclusive emocional; a través del conocimiento de problemáticas concretas o hipotéticas a las que pueden aplicarse las herramientas jurídicas y de la interacción de tal razonamiento entre pares.

También Espinosa (2014) propicia, en la Cátedra Actuación Judicial de la Carrera de Contador Público de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de La Plata, un trabajo práctico único integrador simulando situaciones reales. Ello con fundamento en que, como la experiencia no se puede

transmitir, se debe crear un dispositivo que pulse esa experiencia poniendo a quienes están aprendiendo en una situación profesional auténtica, y partiendo de la premisa que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, del contexto y de la cultura donde, y que no puede separarse el aprender del hacer.

Riccobene (2023) propone el diseño de un Taller de Análisis de Casos-Problemas para la asignatura Economía Política de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, con el fin de lograr la formación de personas capaces de comprender los vínculos de su contexto sociocultural mediante el trabajo sobre cuestiones teórico-prácticas, y considera necesario repensar cómo comunicar el contenido curricular, para que no sea una mera reproducción de datos y conceptos, y se generen condiciones que estimulen destrezas, actitudes y valores.

Fuentes (2019) plantea que la enseñanza en nuestra Facultad es enciclopedista, basada principalmente en el Derecho Positivo; con poca vinculación con la realidad social y la práctica jurídica, por lo cual propone trabajar desde estrategias relacionadas con el aprendizaje activo/participativo (estudios de caso, resolución de problemas jurídicos, trabajos de campo en ámbitos relevantes, trabajos de debate, paneles con informantes clave, etc.), y un sistema de evaluación mediante simulaciones.

Estas producciones dan cuenta de la necesidad de re pensar el modo de enseñar Derecho y un precedente claro de nuevos abordajes y búsqueda de alternativas innovadoras.

IV. Descripción sintética de la innovación propuesta.

El objetivo primordial del Plan 6 es garantizar el desarrollo de un modelo de formación que asegure la comprensión de las responsabilidades -políticas, jurídicas, sociales y éticas- del actuar profesional, que promueva la comprensión de la teoría y la práctica, el análisis jurídico y la incorporación de técnicas de resolución de problemas, de negociación y resolución de conflictos, y la apropiación de habilidades necesaria para trabajar en todos los campos de la profesión jurídica (FCJyS - UNLP, 2016, p. 35).

En ese contexto, el presente trabajo se propone abordar como tema central la

importancia de la articulación de la asignatura “Mediación y Medios de Resolución de Conflictos” y sus contenidos con dicho objetivo.

Desde esa perspectiva la intervención de esta propuesta es propiciar que las personas que cursan la materia puedan, mediante el trabajo con casos, prever las consecuencias de las intervenciones que realicen sobre las diferentes problemáticas planteadas, ubicándose en el rol de profesionales del derecho en situaciones reales de conflicto.

Para ello desde la propuesta de trabajo pedagógico se les invitaría a imaginarse ejerciendo ese rol, a considerar los conflictos propuestos como situaciones potencialmente reales y a las personas involucradas como aquellas que podrían solicitar sus servicios y, en cuyas vidas podrían incidir de manera muy significativa las intervenciones profesionales que realicen.

La asignatura cuenta con antecedentes de actividades que han buscado estimular el pensamiento crítico, la capacidad reflexiva, la inventiva y creatividad necesaria para la resolución de problemas jurídicos a través de trabajos prácticos en los que cada estudiante elige un caso real que conozca, de juego de roles, o el uso de películas, noticias periodísticas, representaciones, e incluso dinámicas lúdicas. No obstante, a través de la innovación se pretende que quienes participen se trasladen imaginariamente a un rol profesional que aún no ejercen y generar suficiente motivación para tomar decisiones como tal, vislumbrando las posibles responsabilidades y consecuencias de su actuar.

Además, es importante resaltar que el dictado de la materia de manera bimestral acota el trabajo que se puede realizar en relación a otras asignaturas que cuentan con más horas de clase. Al trazar un camino de opciones prediseñadas, la innovación permite que el tiempo sea mejor aprovechado que cuando se realiza un juego de roles, abre más espacio a los momentos de debate, evaluación de las decisiones tomadas, contramarchas e incluso planteo de opciones no previstas.

Por ello, tomando como punto de partida el trabajo realizado en la asignatura, esta propuesta de innovación tiene el objetivo de colocar a cada estudiante en el centro de la escena, a partir de invitar a que se visualicen como profesionales, y desde ese rol comprender la importancia de las habilidades técnicas específicas de

la disciplina, de interpretar el contexto y de brindar la ayuda adecuada a quienes requieran sus servicios.

El logro de ese objetivo, tal como se planteó en apartados anteriores, está vinculado con el nuevo Plan y con el cambio de paradigma que propone (que más adelante se describe) ante la necesidad de profesionales del derecho acordes a la realidad social actual y futura. Se espera así propiciar motivación suficiente en quienes cursen la materia para aprender y aprehender, no sólo para recibirse sino también pensando en “el después” de esa primera meta.

Por ello, está innovación, entendida como una propuesta de intervención concreta tendiente al mejoramiento de la enseñanza, parte de reconocer un problema en el ámbito en el que se va a desarrollar y que justifica su relevancia en relación con el contexto de su implementación.

Innovar, como señala Remedi (2004), significa ubicarse entre situaciones instituidas e instituyentes; la innovación se ubica del lado de lo instituyente, porque apunta a trabajar sobre procesos emergentes, sobre los intersticios institucionales con prácticas, con los haceres que están comprometidos en esa intervención.

Se ubica en el lugar de una experiencia situada, lo que resulta fundamental si, siguiendo a Fernández Lamarra (2015), entendemos que definir “qué es innovador y qué no depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los sujetos involucrados respecto de la sociedad, la cultura, y por supuesto, del nivel de desarrollo y/o estado del arte en cada contexto socio-histórico y en cada campo disciplinar” (Fernández Lamarra, 2015, p. 26-27).

Esta innovación pedagógica se inserta en la Cátedra 1 de la asignatura “Mediación y Medios de Resolución de Conflictos”, correspondiente al cuarto año de la Carrera de Abogacía de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, y consiste en el trabajo de casos sobre situaciones de conflicto a través de una actividad lúdica interactiva mediante la cual estudiantes de abogacía puedan dimensionar la importancia de las intervenciones que realicen, a fin de prever las consecuencias que las mismas podrían implicar a personas que, eventualmente, requieran sus servicios profesionales en el futuro.

La intención de esta propuesta es, a través de una actividad lúdica, recrear la

escena laboral donde las personas involucradas tomen roles diferentes según la situación planteada en el caso problema a trabajar. El juego requiere que quienes participen dejen su rol estudiantil para ubicarse en un simulado ejercicio profesional, tomando decisiones en un espacio seguro en el cual el error es parte del aprendizaje y de la construcción del conocimiento grupal. Por ello se espera que su implementación contribuya al fortalecimiento de los aprendizajes, al mejoramiento de los procesos de formación y a la construcción de prácticas de enseñanza fundadas en perspectivas críticas transformadoras.

Desde mi lugar como adjunta de la Comisión 1 de la asignatura antes mencionada, la innovación pretende ser un aporte novedoso y genuino para que pueda implementarse en las clases de dicha Comisión, y quedar a disposición para ser utilizada por docentes de la Cátedra, con las adecuaciones que consideren convenientes.

Incluso espero que pueda servir de base o inspiración para que docentes de otras materias de la carrera que consideren factible replicar la actividad lúdica en sus asignaturas, con contenidos propios de las mismas y las adaptaciones que resulten pertinentes.

Si bien en el marco de este TFI no es necesaria la implementación de la propuesta, en caso de que se pueda realizar, impulsaría el seguimiento de los resultados obtenidos, como así también su mejoramiento mediante los ajustes que requiera, de manera periódica.

Por otra parte, entiendo que la asignatura “Mediación y Medios de resolución de Conflictos” es un campo propicio para aplicar la ludificación al proceso de enseñanza aprendizaje, por su ubicación curricular, sus contenidos teórico prácticos y la finalidad de formar profesionales con pensamiento crítico y capacidad de resolución de problemas que el nuevo Plan procura.

Capítulo 2: Objetivos del Trabajo Final Integrador.

Objetivo General:

El Objetivo General es *Diseñar una propuesta de enseñanza para la asignatura Mediación y Medios de Resolución de Conflictos orientada a trabajar con el análisis de casos, que permita a quienes la cursan prever las consecuencias de las intervenciones que realicen en su práctica profesional futura.*

Objetivos específicos:

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Identificar contenidos prioritarios de la asignatura que permitan favorecer el desarrollo de competencias acordes al perfil profesional esperado a la luz del nuevo Plan de estudios.
2. Seleccionar diferentes situaciones que requieran la toma de decisiones por parte de quienes cursan la materia para favorecer el aprendizaje desde el hacer en un contexto de riesgo relativamente bajo.
3. Diseñar casos tomados de situaciones reales de conflicto que favorezcan el vínculo teoría – práctica, privilegiando a ésta última como sitio de acceso al conocimiento.
4. Proponer una metodología que promueva la valoración del trabajo en equipo, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo.
5. Aportar un espacio de reflexión y debate sobre el rol de profesionales del derecho y las consecuencias de sus intervenciones.

Capítulo 3: Marco Conceptual.

I. La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales y el nuevo Plan de Estudios.

En este apartado se propicia desarrollar la fundamentación ideológica del nuevo plan, la importancia de la asignatura en ese contexto y los cambios metodológicos que requiere la concreción de la implementación efectiva del mismo.

En el documento elaborado por la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (2016) se señala que el cambio curricular propuesto parte de concebir la propuesta como un proyecto educativo, por lo cual, si bien las reformas que se proponen en el campo de los contenidos son una parte sustancial, la reestructuración no se agota en ello.

En ese sentido, se destaca que se tomaron en cuenta los proyectos presentados durante el período de consulta realizado durante los años 2011-2012, del cual surgió la necesidad de mantener el carácter generalista de la formación y de armonización e integración de nuevos saberes a los contenidos de cada materia y a los recorridos propuestos en el diseño de un nuevo entramado curricular, mediante la reformulación de los programas de acuerdo a las propuestas de cada cátedra.

Esa readecuación del régimen de enseñanza requiere de una “paulatina concientización y capacitación específica del claustro docente, que se espera acompañe la implementación pedagógica y que ha de construirse en el marco de nuestra comunidad académica” (Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, 2016 p. 49). Por ello se insta al plantel docente a aceptar el compromiso institucional, al acompañamiento y desarrollo, para ampliar las perspectivas metodológicas y de posicionamiento pedagógico “que den lugar a una transformación educativa con un alcance mayor que la sola modificación en la selección y organización de contenidos temáticos” (FCJyS -UNLP, 2016, p. 49).

Se determina un diseño de articulación en cuatro bloques (Formación General e Introductoria, Formación Disciplinar, Orientación Profesional y Formación para la Práctica Profesional) que propician superar una estructura curricular pensada sólo en términos disciplinares y lograr la integración de los propósitos formativos de cada uno de ellos, superando una lógica de fragmentación.

En particular, cabe destacar la propuesta del ámbito de Formación Práctica, con el objetivo de adquirir habilidades y competencias para el ejercicio profesional, desde el aprendizaje de un “saber hacer”, que conlleva un “hacer” en un contexto de riesgo monitoreado e implica el reconocimiento de un “saber situado”. Se reconoce que comprender las concepciones teóricas del derecho no resulta suficiente, que la práctica “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” (FCJyS -UNLP, 2016, p. 53).

Por otra parte, entre otras modificaciones, el nuevo Plan propicia una reformulación de correlatividades, la flexibilidad en la organización de los períodos temporales de los espacios curriculares, y la incorporación de saberes que considera esenciales e imprescindibles en la formación académica y en el ejercicio profesional, que no estaban presentes en la currícula.

En ese contexto, una de las asignaturas que se incorpora a la carrera es “Mediación y Medios de Resolución de Conflictos”, con el objetivo de ampliar el horizonte de los medios de resolución de conflictos, producir en las personas estudiantes la adquisición de habilidades instrumentales a aplicar como profesionales del derecho en el campo de la mediación y en otros métodos autocompositivos, y construir con esas personas un aprendizaje basado en la experiencia concreta sobre el tratamiento y solución de diferentes conflictivas (FCJyS - UNLP, 2016, p. 110).

II. El campo profesional futuro. Un cambio de paradigma.

A partir del nuevo Plan se espera que quien egrese cuente con capacidad para: conocer el derecho, resolver problemas, proponer soluciones jurídicas originales, analizar decisiones judiciales, reconocer necesidades sociales, analizar críticamente el sistema jurídico, reconocer la apertura hacia otros campos del conocimiento, entre otros. También se espera que preste asistencia jurídica, patrocine y represente en todo tipo de procedimiento (administrativo, contravencional, judicial o arbitral), ejerza la función jurisdiccional o administrativa y desempeñe distintos roles, tanto en el sector público como en el sector privado, en el ámbito judicial o extrajudicial.

Como surge de lo hasta aquí reseñado, el aporte de las herramientas y conocimientos que la asignatura “Mediación y Medios de Resolución de Conflictos” propicia, y la apropiación efectiva de los mismos por quienes están estudiando la

carrera, resulta fundamental para la formación de profesionales que egresen con el perfil esperado por el Plan 6.

En particular, teniendo en cuenta que en los planes precedentes no se había plasmado el perfil profesional esperado, y que en pos de su logro se han propiciado las reformas de diseño curricular, relevancia de la práctica e incorporación de nuevos saberes, atento las preocupaciones que en ese sentido surgieron del proceso de autoevaluación que lo gestara.

Además, son numerosos los trabajos que dan cuenta de una preocupación por el rol profesional de quienes egresan de la carrera de abogacía y enfrentan el futuro laboral.

Por ejemplo, Cantelmi (2018) manifiesta su preocupación por el “desacople” entre la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales en la Universidad Nacional de La Plata y su propia trayectoria profesional, ejerciendo la abogacía “no litigante”. Opina que la formación de grado obliga a quien egresa a relacionarse y aprender las prácticas profesionales que no tienen relación con los litigios directamente en el ejercicio profesional, sin haber tenido en una etapa formativa acceso y/o contacto con las mismas.

También Lazzatti (2017) considera apremiante actualizar los métodos de enseñanza en nuestra Facultad, “para que encastren en el nuevo escenario laboral los abogados que ya están egresando” (p. 365) y plantea la importancia de un aprendizaje que sirva “para construir un cuerpo de conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes flexibles que faciliten su posterior inserción y desarrollo en el ámbito laboral” (p. 372) como así también de concebir a la universidad como una institución no solo de enseñanza, sino también de aprendizaje.

III. La práctica como lugar privilegiado de acceso al conocimiento.

Desde las perspectivas de Davini (2008), Morandi, (1997), Abate y Orellano (2015)., Schön (1992), etc., se propicia desarrollar la importancia de la práctica para vincular el conocimiento con la realidad, alejada de una concepción reduccionista de la práctica como aplicación lineal y técnica de la teoría y la relevancia de construir

dispositivos que permitan espacios de reflexión para la construcción de conocimiento en un contexto de riesgo relativamente bajo.

Entendiendo que es fundamental la noción de “transmisión cultural” y el reconocimiento de las prácticas educativas institucionalizadas como parte de procesos sociales y culturales más amplios que suceden en un tiempo histórico, se recupera el aporte de Frigerio (2003), que entiende que la transmisión es “compartir el relato, es lo que hace posible un acto de relectura y asegura el pasaje de las biografías singulares a las gramáticas plurales propias de las sociedades. Transmitir es “pasar” el código y habilitar al otro a construir una nueva significación” (p. 30).

También rescato a Morandi (1997), quien considera que los aportes de la teoría propuesta por Pierre Bordieu (1991) permiten clarificar una cantidad importante de “malentendidos” que tienen lugar en la enseñanza, por desconocer que los principios, normas y técnicas acerca de la realización de una práctica tienen una naturaleza diferente a ese sentido práctico que se ponen en juego en la acción. Indica la autora que muchos intentos sistemáticos de enseñar y de aprender ciertas prácticas fracasan, y reseña situaciones que dan cuenta de prácticas docentes al respecto, señalando en particular la importancia de recuperar la práctica concreta que realiza el alumnado como objeto de análisis en sí mismo y el problema que se suscita al considerar que la competencia práctica comienza donde termina el conocimiento teórico, sin propiciar que la misma pueda ser origen de reflexiones que lo enriquezcan.

Destaco en particular la idea de “practicum reflexivo” que, según la autora indica, ha sido desarrollado por Donald Schön, y que considera una herramienta teórica y práctica para pensar en situaciones de enseñanza que contengan algunos de los elementos planteados por dicho autor. Señala que el prácticum es “una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, en la que el estudiante 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” (Morandi, 1997 p. 6).

IV. La construcción metodológica y la asignatura.

Afirma Edelstein (1996) que la construcción metodológica es fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de las personas, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan, y en la que se ve reflejada, necesariamente, lo que cada docente considera conveniente para llevar adelante la transmisión de los conocimientos a interiorizar.

En similar sentido, Salinas (1994) afirma que la planificación del currículum supone el establecimiento progresivo y colectivo, de principios justificados para actuar, y que el esquema o procedimiento alternativo al modelo de objetivos de conducta -baluarte de la racionalidad técnica propuesto por Bobbitt en 1918- es “aquel que nos resulte útil para pensar, debatir y justificar lo que nos proponemos hacer en el aula”.

Desde ese enfoque, la intencionalidad docente sería utilizar el método inductivo, combinado con aquellos que Davini (2008) caracteriza como de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual, con la finalidad de lograr el desarrollo reflexivo, flexibilidad del pensamiento, ampliando la conciencia y la comprensión de otros enfoques, concepciones o modos de entender el mundo.

También cabría un cuestionamiento del rol docente tradicional, de una transmisión unidireccional de quien “sabe” a quienes deben aprender, con el objetivo de alejarnos de las clases magistrales para pensar el tiempo en el aula como un intercambio comunicacional, multidireccional y en el que sean admitidos distintos saberes y puntos de vista, rescatando el concepto de alteridad, propuesto por Edelstein (2021). Esta perspectiva ubica a quienes están estudiando como personas pensantes, afectivas, motivadas, múltiples, diferentes, a quienes podemos ofrecer “la enseñanza como una propuesta que abre a una conversación” (p. 3). Afirma la autora:

Quando estamos en un aula, estamos con otros/as, múltiples, diferentes; y solo esa comprensión de que hay otro/a, incluso caracterizado como radicalmente diferente, nos permite pensar y llevar adelante la enseñanza

como una propuesta que abre a una conversación. Que da lugar a sujetos dialogantes, sin pretender que las ideas expuestas sean reproducidas sin la menor alteración. Perspectiva que también toma distancia de la representación del/la docente como un gris moderador de dinámicas grupales, visión ligada al credo de la participación que, en definitiva, no se diferencia de la disertación en sentido positivista. Donde el/la profesor/a se limita a la gestión de espacios, tiempos e interacciones; administra reglas y consignas y en definitiva otorga valor a lo que se produce. Edelstein, G. (2021, p. 3).

Señalan Compte Guerrero y Sánchez del Campo (2019) que el componente de docencia comprende dos actividades: la de aprendizaje asistido por el profesor y la otra, el aprendizaje colaborativo. Este último concibe actividades grupales en interacción con el profesor, incluyendo las tutorías, y están orientadas a procesos colectivos de organización del aprendizaje, que abordan proyectos, con temáticas o problemas específicos de la profesión orientadas al desarrollo de habilidades de investigación para el aprendizaje.

Agregan que en el aprendizaje colaborativo quienes conforman el grupo se hacen responsables de su aprendizaje y, además, de ayudar al resto a aprender, lo que facilita el logro de los resultados de aprendizaje de la asignatura.

Refieren las autoras que, desde el paradigma constructivista, el aprendizaje es un constructo social mediado por el lenguaje utilizado en el discurso social, es un proceso activo donde intervienen interacciones complejas, como las que se dan a través del trabajo colaborativo, y afirman que el trabajo colaborativo en el campo de la praxis profesional es un elemento metodológico trascendente, práctico e integrador.

En ese sentido es válido destacar que Souto (1993) diferencia el proceso de aprendizaje -en el cual el objeto es el sujeto individual que aprende- el proceso de enseñanza -cuyo objeto es el conjunto de situaciones de enseñanza con el fin que

quienes forman el grupo aprendan-, y el proceso de dinámica grupal -en el cual el objeto de análisis es el grupo, desde que inicia hasta su disolución-. Entiende al aprendizaje grupal como un proceso de cambio conjunto en el cual la interacción dinámica de quienes participan da por resultado el aprendizaje individual.

Por su parte Ander Egg (1999) considera que, para que se constituya y configure un equipo se requiere que exista una tarea conjunta, conforme con los objetivos del equipo, las relaciones derivadas de esos objetivos y la responsabilidad de quienes participan, lo que no puede darse con una dirección autocrática.

V. La Metodología de Casos y el pensamiento crítico.

Afirman Neiman y Quarant (2006), citando a Stake (1995), que el estudio de caso consiste en el abordaje de lo particular priorizando el caso único, donde la efectividad de la particularización reemplaza la validez de la generalización.

Aclaran que en los estudios de caso intrínseco el interés está en el caso en sí mismo, mientras que en el instrumental el interés en un problema conceptual o empírico más amplio, que el caso puede iluminar, pero en ambos la elección del caso busca maximizar las posibilidades y la capacidad que las condiciones y características del caso presentan para desarrollar conocimiento a partir de su estudio.

Me interesa para este trabajo resaltar el aporte de Davini (2008) que señala que, a través del Estudio de Casos, se recupera el proceso natural de entender, interpretar e intervenir en la realidad, y lo sistematiza para la enseñanza. Entre los beneficios de esta metodología que pueden destacarse, en función de los objetivos perseguidos por la innovación propuesta, se pueden mencionar: fomentar el pensamiento crítico y la motivación, desarrollar habilidades cooperativas, provocar el interés de quienes participan, generar el debate e intercambio con el grupo, promover la comprensión de las situaciones y de las alternativas de acción.

También, sostiene Wassermann (1994) que la enseñanza basada en casos requiere ciertas condiciones: obviamente la existencia de un caso –que define

como instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativa, generalmente basadas en problemas de la vida real-, una lista de preguntas críticas que obligan al alumnado a examinar ideas importantes, nociones y problemas relacionados con el caso, la oportunidad que tienen de discutir sobre el mismo en pequeños grupos, una etapa de “discusión sobre el caso” con la dirección docente, fomentando el intercambio de opiniones, y actividades de seguimiento para obtener información al respecto.

Señala la autora que, al aplicar la enseñanza basada en el método de casos cumpliendo los requisitos señalados precedentemente, quienes estudian adquieren conocimientos y realizan un análisis más inteligente de los datos, adquieren mayor tolerancia de la ambigüedad y comprenden mejor las complejidades de los conceptos y problemas. Además, afirma que “la enseñanza basada en el método de casos se aplica con eficacia en casi todas las materias y en la mayoría de los niveles educativos, desde la escuela primaria hasta la universidad” (Wassermann, 1994, p. 31).

A su vez, según Sánchez Moreno (2008), la metodología de enseñanza de casos da respuesta a la necesidad de diseñar una formación universitaria alejada de los cánones tradicionales de enseñanza y centrar el proceso de formación en el propio alumnado. Afirma la autora que “La sociedad actual demanda titulados universitarios emprendedores, con iniciativa, creativos, independientes, críticos y reflexivos, pero a la vez capaces de trabajar colaborativamente, flexibles y responsables” lo que supone “buscar y ensayar nuevos métodos de enseñanza que fomenten las habilidades descritas y coloquen al alumno como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando una mayor participación, implicación y compromiso de los mismos en los procesos de enseñanza” (Sánchez Moreno, 2008, p. 3).

Por otro lado, Estrada Cuzcano y Alfaro Mendives (2015) sostienen que un caso es la descripción de una situación real, adoptada para estudiarla y propiciar el intercambio de ideas, y que el método de casos es una técnica y metodología educacional que pone a consideración del alumnado situaciones y problemas verdaderos para la presentación de alternativas de solución o de resolución.

Entienden que, aplicado en la enseñanza universitaria, propicia el entendimiento e interpretación de los datos, el reconocimiento de suposiciones e inferencias, el pensamiento analítico y crítico, el entendimiento y evaluación de las relaciones interpersonales, la ejercitación y elaboración de juicios, la comunicación de ideas y opiniones, y la toma y defensa de decisiones.

En ese sentido, se ha señalado anteriormente que el nuevo Plan de estudios propicia, entre otras cuestiones, profesionales dotados de pensamiento crítico y capacidad para resolver problemas. Al respecto se ha afirmado (Tamayo, Zona, Loaiza y Yasaldez, 2015) que ambos conceptos tienen una estrecha relación, porque el primero es el tipo de pensamiento requerido para esta última, y hace referencia a un complejo conjunto de actividades cognitivas que actúa conjuntamente (resolución de problemas, pensamiento lógico, percepción de ideas, análisis, evaluación y toma de decisiones). En cuanto a la resolución de problemas indican que algunos autores la consideran una actitud y otros una habilidad, y la definen como un proceso que pretende obtener soluciones específicas a situaciones determinadas.

Más allá de tales disquisiciones, considero relevante lo señalado por los aludidos autores respecto a la importancia de la metacognición -el conocimiento de las personas sobre sus propios procesos cognitivos-, como componente central del pensamiento crítico. En efecto, destacan que el conocimiento que tienen quienes estudian sobre los propósitos de las actividades que desarrollan y la conciencia que tienen sobre su progreso personal permite el control o la autorregulación del pensamiento y de los procesos y productos del aprendizaje; esto se relaciona con las decisiones antes, durante y después de realizar cierta tarea, mejora el uso de la atención, proporciona una mayor conciencia de las dificultades en la comprensión y mejora las estrategias ya existentes.

Por otra parte, Arranz-Turnes, Bezanilla-Albisua, Campo-Carrasco, Fernández-Nogueira y Poblete-Ruiz (2018) afirman que el pensamiento crítico ya se consideraba fundamental en la filosofía antigua, y destacan que en el marco de la educación, Ennis comenzó a estudiarlo en los años sesenta, y lo considera un proceso cognitivo complejo que implica disposiciones y capacidades con tres dimensiones básicas (la lógica, la criterial y la pragmática), análisis y juicio de

valores.

Los autores citados entienden que el pensamiento crítico está orientado a la comprensión y resolución de problemas, a la evaluación de alternativas y a la toma de decisiones, resultando uno de los elementos clave en la educación superior, para la consecución de una sociedad sostenible. Así, indican que la universidad brinda la oportunidad de confrontar valores, prácticas, pedagogías, programas de aprendizaje, etc. con la comunidad, y el pensamiento crítico tiene un impacto que se puede ver a largo plazo y fuera de las aulas.

VI. La ludificación del proceso de enseñanza aprendizaje

Señala Marín (2018) que los juegos están presentes en todas las culturas y a lo largo de toda la historia de la humanidad, y, en tanto recurso educativo para el aprendizaje, evoluciona y se modifica según las teorías educativas que se imponen en cada momento histórico.

Reseña así las experiencias desde Platón y Aristóteles hasta la segunda mitad del siglo XIX, cuando se despierta un efervescente interés por el juego y aparecen las primeras teorías psicológicas con la voluntad de profundizar sobre el origen y la función del juego. Resalta, entre otras, a la teoría cognitiva de Jean Piaget (1896-1980), que entiende que el juego actúa como catalizador de las estructuras intelectuales de las personas, siendo un medio para comprender el funcionamiento del mundo. Aclara que las diferentes teorías han ido conformando y cuestionando los marcos mentales instalados en la sociedad, que asocian el juego a la pérdida de tiempo, la niñez, la inutilidad y el vicio y lo aceptan sólo como necesidad de evasión y descanso para dedicarse a lo realmente importante o útil, como el trabajo y el estudio.

Así, citando a Rosa Casafont, la autora afirma que en la experiencia placentera del juego es donde se produce el aprendizaje y se activa la memoria, traduciéndose todo ello en adquisición de conocimiento.

Señala que el puente entre juego y aprendizaje se va consolidando gracias a las teorías cognitivas y socioculturales, a la experiencia adquirida y, además, gracias

a las aportaciones de la neurociencia, que va convirtiendo intuiciones en evidencias.

En ese contexto, citando a Zichermann, define a la gamificación como “el proceso por el cual se aplica el pensamiento y las mecánicas de los juegos a contextos no lúdicos con el objetivo de involucrar a los usuarios, lograr cambios de comportamiento y resolver problemas”, o sea, aprovechar los elementos que hacen de la actividad lúdica algo deseable y atractivo y utilizarlos con un objetivo.

No obstante, la autora propone una definición diferente, construida a partir de su experiencia y aplicación en el aprendizaje, entendiendo que la gamificación “es, a la vez, una estrategia, un método y una técnica. Parte del conocimiento de los elementos que hacen atractivos a los juegos e identifica, dentro de una actividad, tarea o mensaje determinado, en un entorno de NO-JUEGO, aquellos aspectos susceptibles de ser convertidos en juego” (Marín, 2018, p. 76), para conseguir el compromiso, incentivar un comportamiento y promover un aprendizaje.

En similar sentido se ha sostenido que:

Gamificar las experiencias educativas supone plantear el aprendizaje desde un posicionamiento lúdico, distanciándolo de la recepción pasiva de conocimientos y del modelo de enseñanza transmisiva, memorística y repetitiva que suele ser asociada por los estudiantes como una obligación. Ofrecer la oportunidad al alumnado de ser protagonista de su aprendizaje, construir sus propios conocimientos y plantearle propuestas didácticas y lúdicas afines a sus intereses favorece una visión del aprendizaje más atractiva y motivadora para los estudiantes. Se trata, por tanto, de plantear retos que les permitan aprender jugando, emocionándose y divirtiéndose y que supongan un aprendizaje más efectivo y significativo para ellos (Bonilla Del Río, García-Ruiz y Mantecón, 2018, p. 90).

Afirma Marín (2018) que la potenciación del juego como disparador de la motivación, más que una herramienta es una actitud y una estrategia de

transformación y aprendizaje. Aún más, define a la actitud lúdica como “aquella disposición del ánimo propia de la persona que juega” (p. 34), dado que la capacidad de jugar no está en los objetos, ni en las actividades que se nos proponen, sino en la capacidad de mirar lúdicamente.

La autora indica cuatro medios para aprovechar el poder del juego: dinámicas lúdicas, serious games y juegos -que buscan provocar la sensación de estar jugando-, y punto lúdico y gamificación –que no necesitan o persiguen generar dicha sensación como fin primordial-.

Respecto a los serious games y juegos de simulación, destaca que son ideados para propiciar un aprendizaje, ya sea éste un contenido o un comportamiento; los primeros tienen por objetivo principal un resultado que está fuera del juego, se trata de favorecer un aprendizaje concreto; en tanto los juegos de simulación buscan reproducir una situación real, de una manera simplificada pero tratando que sea lo más semejante posible a aquella experiencia, para ensayar e identificar las consecuencias de las acciones o en un espacio de seguridad donde el error no tiene consecuencias más allá del juego.

La autora considera vital que los sistemas de indicadores de resultado (lo que obtenemos y evaluamos al acabar la actividad) e impacto (la modificación permanente de marcos mentales y del comportamiento de quienes participan) estén planteados y concebidos desde el inicio de la planificación de esa actividad. También entiende que deben establecerse previamente los objetivos (que deben ser específicos, medibles, alcanzables, relevantes y determinados en el tiempo), y tener en cuenta el entorno, los vínculos de las personas participantes y la duración y periodicidad de realización de la actividad en cuestión.

Además es importante tener presente que la gamificación, entendida como aprendizaje lúdico, busca conectar con la motivación de las personas, invitándolas a que se involucren en la propuesta, la disfruten y la repitan. Es en virtud de ello que algunos autores han planteado que los denominados juegos educativos han tenido menos éxito, al advertir que, al ser la parte educativa demasiado evidente, se pierde en parte la motivación de jugar, y porque entienden que sólo “desde la comprensión profunda de que los juegos son productos culturales y artísticos con capacidad para

emocionar y para generar aprendizajes será posible llevar a cabo prácticas educativas con impacto” (Oceja y González Fernández, 2018, p. 66).

El juego se caracteriza por generar una motivación intrínseca, que está originada en el placer de jugar y asociado al esfuerzo que esa actividad supone. Por ese motivo resulta fundamental que sea factible lograr el objetivo, que el mismo sea alcanzable, para evitar el abandono del juego.

Por otro lado también puede generarse una motivación extrínseca, deriva del objetivo de conseguir una recompensa fuera del juego. Es dable tener presente que este tipo de motivación, si bien a veces resulta de utilidad para invitar a participar en actividades que pueden convertirse en nuevas aficiones (como el hábito de la lectura), debe ser usada con cuidado. Apelar a la motivación intrínseca debería ser, en principio, el objetivo primordial.

Lazzatti (2016) resalta la importancia de seleccionar el método de aprendizaje con el que se logre una mejor conexión, considerando válido el uso de todas las herramientas educativas que puedan existir, tanto las concebidas inicialmente con ese fin, como las que pueden ser adaptadas a propósitos pedagógicos. Y en ese sentido afirma:

La actividad lúdica es atractiva y motivadora; capta la atención de los estudiantes hacia la materia, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación, provocan y activan los mecanismos de aprendizaje. La clase se impregna de un ambiente lúdico y permite a cada estudiante desarrollar sus propias estrategias de aprendizaje. Con el juego, los docentes dejamos de ser el centro de la clase, para pasar a ser meros facilitadores-conductores del proceso de enseñanza- aprendizaje (Lazzatti, 2016, p. 743).

Marín (2018) destaca la relación de interdependencia que, según afirma Caillois, existe entre juegos y cultura, en tanto los juegos ofrecen un modelo controlado de la realidad. Agrega que dicho autor clasifica la diversidad de

situaciones lúdicas a partir de cuatro grandes «impulsos esenciales e irreductibles»: la competición, el azar, el vértigo y el simulacro, afirmando que éstos últimos permiten ver las cosas desde otra perspectiva, para valorar cómo se sienten las personas, “desarrollan la capacidad de descentramiento, la empatía o la adquisición de competencias sociales tales como la cooperación o la solidaridad” (Marin, 2018, p. 224).

La autora también considera que el error es parte del proceso educativo, y que puede ser incorporado en el sistema y en las recompensas, con la finalidad de favorecer tácticas tendientes a la detección de patrones de repetición de errores. Para ello entiende importante que el clima del aula sea motivador, en lugar de provocar una sensación de fracaso.

Bonilla Del Río, García-Ruiz y Mantecón (2018) afirman que el planteo de retos favorece la cooperación y el trabajo en equipo para la resolución de los problemas y la consecución de un objetivo en común, lo que fomenta su autonomía, la capacidad de toma de decisiones, las habilidades sociales y comunicativas y la superación personal, en tanto el aprendizaje por descubrimiento y el ensayo-error favorecen la adquisición de conocimientos y habilidades, con énfasis en el proceso, no únicamente en el resultado.

En ese contexto los errores pueden ser considerados como fuente de aprendizaje, y en ese sentido aconsejan propiciar la exploración y el descubrimiento de las opciones del juego. Propician que se fomente en quienes juegan que tienen libertad para equivocarse, y que se les transmita confianza, permitiendo una participación activa que evite el miedo al error y de cuenta de encontrarse en un espacio seguro.

Podría afirmarse entonces que el error es parte del aprendizaje y de la construcción del conocimiento grupal.

Cabe destacar que los beneficios y aportes que la ludificación del proceso de enseñanza aprendizaje conlleva, reseñados en este apartado, han podido advertirse empíricamente a través de actividades previas que he implementado en distintas oportunidades en la asignatura “Mediación y Medios de Resolución de Conflictos”, en la Comisión en la que me desempeño como docente adjunta.

En efecto, además de trabajo con casos tomados de la realidad, juego de roles y simulaciones que habitualmente se desarrollan, menciono como antecedentes de la innovación cuyo diseño se propone en el presente trabajo las siguientes experiencias (que se describen con mayor detalle en el Anexo 3 del presente trabajo):

1. **El juego de las frases:** Dinámica lúdica prevista para la primera clase de cada cursada, que permite realizar la presentación de las personas, de la asignatura y su contenido, dar importancia a la práctica y generar un cambio en el clima áulico.
2. **El teléfono descompuesto:** Dinámica lúdica vinculada al tema de la comunicación humana en los conflictos jurídicos, que permite vivenciar en un breve tiempo algunas cuestiones que obstaculizan o dificultan una buena comunicación, y debatir al respecto.
3. **Punto lúdico:** se suele usar este recurso mediante cortos, propagandas o alguna frase o imagen humorística, vinculados a un tema que se está abordando.

VII. La Innovación en la enseñanza universitaria.

Afirma Fernández Lamarra (2015) que la palabra innovación tiene su raíz etimológica en la palabra latina “innovare”, que significa “hacer nuevo, renovar”; y procede de “in”- que significa hacia dentro y de “novus”, que significa nuevo, por lo cual concluye que desde su origen etimológico la innovación se asocia a “hacer, desde dentro, algo nuevo” (Fernández Lamarra, 2015, p. 25).

El autor realiza una reseña de distintas definiciones y clasificaciones de los tipos de innovación, entre ellas destaca a Fullan (1982), quien considera como innovación a la puesta en práctica de un cambio que consiste en alteraciones de las prácticas vigentes por nuevas prácticas revisadas, para lograr ciertos resultados deseables en los alumnos, que puede realizarse en la dimensión sustantiva (aspectos concretos a la práctica educativa) y en la dimensión global (aspectos políticos, tecnológicos, etc.).

Además, afirma que existe cierto consenso en relación a entender que

innovación, en educación, supone una búsqueda de una mejora de la calidad educativa, lo que requiere una evaluación de la situación inicial junto con la propuesta de innovación como cambio con impacto en la calidad educativa.

Por otra parte Barrazas Macias (2013) plantea que el término innovación educativa presenta fuertes problemas de conceptualización, por diversos factores, y establece dos enfoques teóricos, desde los cuales se la puede definir: el Técnico Instrumental y el Crítico-Progresista, y adhiriendo a éste último entiende que “es un proceso que involucra la selección, organización y utilización creativa de elementos vinculados a la gestión institucional, el currículum y/o la enseñanza” (p. 15), y suele responder a una necesidad o problema que requiere una respuesta integral.

Capítulo 4: Diseño de la Innovación propuesta

Tal como se señaló anteriormente, el primero de los objetivos específicos del trabajo final es identificar contenidos prioritarios de la asignatura que permitan favorecer el desarrollo de competencias acordes al perfil profesional esperado a la luz del nuevo Plan de estudios. Las tareas a desarrollar para lograrlo son:

- a) **Definición de los contenidos a abordar:** El Programa de la asignatura consta de cinco unidades o módulos, correlacionadas entre sí de forma que los contenidos de cada una de ellas son necesarios para la siguiente: Mecanismos de Prevención, gestión y resolución de conflictos como forma de acceso a justicia (modulo I), Negociación (módulo II), herramientas comunicacionales (módulo III), Mediación (módulos IV y V). Cabe aclarar que la mediación puede ser entendida como una negociación colaborativa asistida por una persona que facilita la comunicación entre las partes.

Desde la Cátedra se propicia la capacitación en el uso de las herramientas comunicacionales necesarias para la actuación profesional futura en ambos procesos. Por ello, la innovación abordará los vinculados al uso de las herramientas comunicacionales por parte de profesionales del derecho. Dicha selección implica suponer que otros contenidos han sido previamente

abordados, sin perjuicio que pueden ser trabajados durante la actividad en caso de detectarse la necesidad de ello. Algunos de los temas que se tendrán como ya aprendidos son: qué se entiende por métodos adecuados de resolución de conflictos y cuáles son los criterios para su elección según el caso, qué es la negociación colaborativa y cuáles son sus elementos, qué son los intereses y necesidades de las personas y las similitudes y diferencias entre negociación colaborativa y mediación.

Sobre esa base, los contenidos a abordar por la innovación estarán centrados en las intervenciones necesarias para asistir a las personas involucradas en un conflicto en ambos procesos, las que genéricamente podemos denominar como herramientas comunicacionales, a saber:

- i) La legitimación: que resulta fundamental en ambos procesos para poder avanzar en posibles acuerdos de beneficio mutuo, que implica que las personas, los procesos, las decisiones y acciones, puedan ubicarse en un lugar positivo. La legitimación, además, está vinculada a la generación de confianza, al empoderamiento y al reconocimiento, y puede ser ejercida a través de las herramientas comunicacionales que se describen a continuación.
- ii) La escucha activa: es fundamental el uso de esta herramienta para detectar qué es lo que cada persona quiere o necesita, incluyendo el lenguaje no verbal y para verbal, para generar confianza y para poder avanzar en el proceso destrabando el conflicto en el que las partes están estancadas.
- iii) El parafraseo: consiste en la devolución del propio discurso a la persona que está contando, permite confirmar la comprensión de sus dichos, ejercer la escucha activa y quitar la carga negativa, receptando las emociones, para generar empatía y confianza.
- iv) El lenguaje positivo: el uso de lenguaje positivo es sumamente importante para los procesos autocompositivos de resolución de conflictos, pues busca encontrar soluciones satisfactorias para ambos hacia el futuro, y no culpables hacia el pasado.

- v) Las preguntas: el lenguaje interrogativo es fundamental, especialmente el uso de preguntas abiertas (que comienzan con qué, cómo, dónde, cuándo, etc.) y que impulsan a las personas a brindar información –no pueden responderse por sí o por no -.

Este sería el contenido principal a trabajar por la propuesta de innovación, sin perjuicio que existen otras herramientas comunicacionales que se enseñan (discurso de apertura, pregunta de replanteo, agente de la realidad, resumen, etc.), que en principio no serán abordados. Eventualmente podrían ser incorporados, si en virtud del seguimiento y evaluación de la implementación de la innovación surgiera como algo posible y deseable.

- b) **Listado de las problemáticas detectadas:** Las problemáticas identificadas a lo largo del dictado de las cursadas, deberán ser claramente identificadas para usar como guía en la elaboración de los casos y las consignas de trabajo.

Como se ha indicado previamente es posible detectar algunas problemáticas vinculadas al aprendizaje de las herramientas comunicacionales indicadas en el apartado a). La más relevante, pero a su vez difícil de resolver, es que, de acuerdo a relevamientos realizados informalmente en las primeras clases de cada curso, quienes asisten a la asignatura, sólo han visto en segundo año algunos conceptos vinculados a la resolución de conflictos (en la asignatura bimestral Teoría del Conflicto).

En el resto de las materias que han cursado –excepto en algunas comisiones de Derecho procesal II- el enfoque ha sido siempre orientado hacia el sistema judicial y a profesionales litigantes. Es esperable que ello se vaya modificando en el tiempo, en virtud de la concreción del Plan 6, pero resulta muy difícil en un bimestre propiciar una visión de la profesión tan distinta de la que van adquiriendo en su trayectoria. No obstante, cabe destacar que, también por relevamiento informal, hay quienes advierten -aún antes de ejercer la profesión- las limitaciones que aquella visión conlleva y las posibilidades que esta nueva perspectiva les habilita hacia el futuro.

Otra problemática detectada se relaciona con el hecho de que, aunque se ha trabajado mediante trabajos prácticos con casos reales, noticias periodísticas, películas, series, entre otros, resulta difícil salir del rol de estudiante y pasar al rol profesional, prevalece la idea de que se trata de una tarea que hay que hacer en el marco de la asignatura.

El uso de juegos de roles ha demostrado resultar adecuado para crear un simulacro del futuro ejercicio profesional con el objetivo de apropiarse de las herramientas, pues quienes participan pueden verse “en acción”, realizar intervenciones y comprobar las consecuencias de las mismas.

No obstante, surge aquí una tercera problemática detectada: el dictado bimestral de la asignatura acota el tiempo para realizar los juegos de roles. Es en este punto que se advierte la importancia de implementar la innovación, pues permite llevar adelante los momentos de simulación de la situación en un periodo de tiempo relativamente menor -porque ofrece un formato de caminos pre armados-, para un uso del tiempo más eficiente, habilitando la posibilidad de debate sobre cada decisión tomada, las cuestiones teóricas y conceptuales involucradas, la pertinencia del uso de cada herramienta, las consecuencias posibles, etc., y fundamentalmente la posibilidad de revertir una decisión, desandando el camino.

El segundo de los objetivos específicos propuestos consiste en seleccionar diferentes situaciones que requieran la toma de decisiones por parte de quienes cursan la materia para favorecer el aprendizaje desde el hacer en un contexto de riesgo relativamente bajo. Para su logro las tareas a desarrollar serán:

a) **Relevamiento de conflictos reales:** Para ello tendré en cuenta mi experiencia de casi 20 años como mediadora, de colegas, publicaciones, etc., e incluso los conflictos que aportan quienes cursan la asignatura, a fin de confeccionar un listado de temas involucrados en casos potenciales. A continuación se detallan los que podríamos denominar “conflictos tipo”, que resultan frecuentes en nuestra sociedad y conllevan consecuencias jurídicas:

- i) vecinales (por medianeras y ruidos molestos).
- ii) familiares (parejas que se separan –hijos, bienes, etc.- y sucesiones

hereditarias).

iii) de consumo (por pasajes, tours, electrodomésticos, autos).

iv) accidentes de tránsito.

v) alquileres inmobiliarios para uso de vivienda o comercial (incumplimiento en el pago, reparaciones).

vi) laborales (despido con causa, injustificado, aumento de sueldo, hs. extras)

vii) escolares (cuota de colegio, reincorporaciones, discriminación).

viii) condominio (problemas de indivisión, venta, etc.)

ix) incumplimiento de contratos (civiles o comerciales)

x) sociedades comerciales (por no querer continuar con la sociedad).

xi) sociales (toma de tierras, trabajo callejero).

- b) **Creación de una Base de datos:** Se seleccionará, de entre los casos encontrados, aquellos que podrán ser incluidos en una base de datos para la innovación. A tal fin se considerarán los criterios sugeridos en la bibliografía específica. En ese sentido, Wasserman (1994) entiende relevante: la concordancia entre las ideas importantes del caso y los temas de la asignatura, la calidad del relato, que el mismo resulte accesible o comprensible para quienes lo trabajen, el impacto emocional que pueden provocar y su aptitud para generar diversidad de opiniones y debate.

El tercer objetivo específico es diseñar casos tomados de situaciones reales de conflicto que favorezcan el vínculo teoría – práctica, privilegiando a ésta última como sitio de acceso al conocimiento. Para ello se propicia llevar adelante la siguiente tarea:

Redacción de los casos: Tomando las situaciones reales de conflicto de la Base de datos se realizará una simulación de distintas situaciones o etapas en las cuales profesionales de las ciencias jurídicas podrían intervenir: un primer momento sería aquel en que una de las partes de dicho caso solicita los servicios de un “estudio jurídico”, que en la innovación va a estar conformado por un pequeño grupo de estudiantes. Un segundo momento

sería cuando se realice una negociación colaborativa con la otra parte, siempre con la asistencia del aludido “estudio jurídico”. Un tercer momento podría establecerse cuando se lleve adelante un proceso de mediación.

Cada uno de esos momentos -que se trabajarán por separado en distintas clases para trabajar distintos contenidos-, se desarrollará para cada uno de los conflictos tipo antes mencionados, de manera ficcionada, mediante un “árbol de decisiones” para que cada grupo realice distintas intervenciones, utilizando las herramientas comunicacionales aprendidas, y avance en el desarrollo del caso de acuerdo a cada decisión elegida. Eventualmente, en el segundo y tercer momento se podría avanzar hasta la resolución del conflicto.

En este punto resulta relevante dar cuenta de los dos últimos objetivos específicos propuestos: Proponer una metodología que promueva la valoración del trabajo en equipo, el pensamiento crítico y el aprendizaje colaborativo y aportar un espacio de reflexión y debate sobre el rol de profesionales del derecho y las consecuencias de sus intervenciones. Para concretarlos se propone desarrollar las siguientes tareas:

- a) **Elaboración de la metodología de trabajo de los casos:** Para ello se tendrá en cuenta el listado de problemáticas, previamente realizado, y los contenidos que se desea abordar. También deberá incluir la forma de proponer o presentar la actividad, los criterios para conformar los “estudios jurídicos” (dividir la clase en una cantidad determinada de grupos, conformar grupos de determinada cantidad de integrantes, etc.); el tiempo en el que se desarrollará la actividad y los objetivos para los participantes. Es viable establecer determinadas reglas, como tiempo de deliberación, elección de un vocero por grupo, posibilidad de elegir el caso de entre los previstos en la base de datos, etc. Resultará relevante, a los fines pedagógicos, la previa deliberación respecto a la toma de decisiones entre los “profesionales” integrantes de cada “estudio jurídico”, así como la argumentación respecto al fundamento de dicha decisión, porque no se eligió otra, etc.

Luego de cada elección se pasa a la filmina correspondiente, y en vistas del resultado de la intervención elegida se debate -con la conducción docente-

respecto a las consecuencias que se adviertan.

Atento que se considera al error como (elección del caso, selección de las intervenciones que el sistema proponga, etc.) de manera consensuada, para fomentar el trabajo colaborativo. Ello debe implicar un tiempo de deliberación previa argumentativa del “estudio jurídico”. Asimismo, una vez tomada una decisión el resultado (deseado o no deseado) de la misma será objeto de debate de toda la clase, con la guía docente, con énfasis en las consecuencias que podrían causarse a una persona “real” y la responsabilidad profesional consiguiente (atento que en el caso estamos en un contexto de bajo riesgo). Se considerará al error como parte del proceso, pudiendo desandar el camino elegido (volver a la filmina anterior).

b) **Relevamiento y selección de plataformas informáticas:** Se llevará adelante una breve investigación respecto a recursos digitales que puedan resultar de utilidad, teniendo en cuenta el estado del arte en el momento del diseño de la propuesta de innovación, para implementarla en el espacio áulico. **Actualmente se han podido identificar:**

i) Twine – 2, Squiffy y Quest: son editores que permiten crear juegos interactivos -insertar imágenes, vídeo y audio. No obstante, requieren ciertos conocimientos de programación:

ii) También es posible crear videos interactivos (hay empresas que se dedican a editar el material aportado)

iii) Google slide: permite crear historias interactivas como las que se propicia en la innovación, de manera sencilla y sin conocimientos de programación.

Este último formato es el elegido en este momento, por su facilidad de creación y por no necesitar conocimientos informáticos elevados.

c) **Creación del sistema informático de casos:** Se incorporarán los casos de la base de datos desarrollados mediante las tareas precedentes al sistema informático.

d) **Organización:** La innovación, sus objetivos y consignas, serán presentadas previamente a las personas que estén cursando la asignatura, y se

desarrollará durante uno, dos o tres encuentros (clases). Participará un “estudio jurídico” por vez, y la herramienta debe ser lo suficientemente flexible para adaptarse a las particularidades de cada cursada, teniendo en cuenta que estamos ante una experiencia situada.

- e) **Evaluación, seguimiento y revisión:** La innovación contendrá una instancia de evaluación y revisión del sistema, que incluya incorporación de nuevos casos, modificación del desarrollo de los casos existentes, etc. Ello de acuerdo a los resultados de su implementación práctica, al grado en que fue logrado el impacto deseado (Marín, I. 2018), a los debates que se originen, etc. Sin perjuicio de ello, se espera que la evaluación y modificación sea permanente.

A continuación se elabora un caso pedagógico para ilustrar una de las posibilidades de implementar la intervención. De acuerdo a los temas y momentos posibles se trata de “conflicto vecinal por ruidos molestos” para el primero de los tres momentos antes indicados (Cabe aclarar que, en caso de resultar posible la implementación de la innovación, se considera deseable la elaboración de, por lo menos, un caso pedagógico en cada uno de los tres momentos, para ir ampliando la cantidad de casos, momentos e incluso caminos de selección posibles, para ampliar el contenido de la base de datos y, con ello, los recursos disponibles).

Elige tu propia aventura jurídica ante un CONFLICTO VECINAL

Momento 1: Reunión inicial

Objetivos generales:

- Identificar las habilidades y conocimientos necesarios en el ejercicio profesional futuro.
- Analizar los criterios para la elección del método de resolución más adecuado a cada situación de conflicto.
- Propiciar la toma de decisiones profesionales en un espacio seguro, donde el error es parte del proceso de aprendizaje.

Objetivos particulares

- Recuperar o resignificar los saberes previos.
- Facilitar la participación y el intercambio de opiniones.
- Habilitar un espacio para el aprendizaje colectivo.
- Vivenciar la relevancia de las intervenciones profesionales respecto de un conflicto determinado y sus potenciales consecuencias.

Habilidades que se pretenden desarrollar

- Cooperación grupal.
- Escucha activa - empatía - generación de confianza
- Identificación de intereses y necesidades
- Pensamiento crítico.
- Flexibilidad de conducta y capacidad de análisis

Contenidos a trabajar:

- Legitimación.
- Escucha activa.
- Parafraseo.
- Lenguaje positivo
- Preguntas. Clasificación. Oportunidad y finalidad

Recursos materiales: Aula, sillas, proyector, pc, reloj, base de datos de casos, sistema informático para el juego, pizarrón, marcadores, borrador.

Tiempo previsto para el desarrollo de la actividad: dos horas (una clase).

Objetivo del juego: El estudio jurídico “gana” si las personas que solicitan sus servicios aceptan su propuesta y contratan sus servicios profesionales. Si no lo logra pierde el juego (traspolando el resultado a un eventual futuro profesional: perdería un cliente y una fuente de ingresos). Se espera que todos los equipos puedan participar de la mayor cantidad de juegos posible, y que a medida que se juega los

errores cometidos por equipos precedentes resulten de utilidad para que los grupos siguientes lleguen a la meta.

Roles:

- Estudiantes integrantes del estudio jurídico que recibe el caso: Son quienes reciben a las personas involucradas en el conflicto que requieren sus servicios, toman la decisión sobre la intervención que realizarán en cada momento y, eventualmente, vuelven sobre sus pasos luego de que, en virtud del debate, entiendan que eso es lo más conveniente (con un límite de 3 oportunidades para volver hacia atrás, para evitar que el juego se prolongue más allá de lo previsto).
- Estudiantes que no integran el estudio jurídico que recibe el caso: No pueden intervenir al momento de tomar la decisión, pero participan activamente en el debate que se origine una vez tomada la decisión. Además, una vez terminado el juego pueden ser parte del próximo estudio jurídico a cargo de otro caso, por lo cual las cuestiones que se están trabajando pueden resultar una ventaja para que su equipo logre el objetivo del juego en esta etapa: que el cliente acepte la recomendación respecto del caso y contrate al estudio jurídico para llevarlo adelante.
- Docente: Presenta la actividad, indica cuál será su duración y detalla las reglas (como tiempo de deliberación, elección de un vocero por grupo, posibilidad de elegir el caso de entre los previstos en la base de datos, posibilidad de retroceso en tres oportunidades, etc.) y conduce el juego, maneja los tiempos y propicia el debate en cada una de las intervenciones, tanto si son acertadas como si no lo son. Es quien determina los criterios para conformar los “estudios jurídicos”: podrá dividir la clase en una cantidad determinada de grupos, conformar grupos de determinada cantidad de integrantes, etc. Ello dependiendo de la cantidad de personas que se encuentran presentes, el tiempo de cursada, las características del grupo, etc.). Además, conforme surja del devenir del juego, según se comprendan los distintos contenidos a abordar y se logre la aprehensión de las habilidades

esperadas, al terminar un equipo puede propiciar seleccionar el mismo momento de otro conflicto o avanzar hacia el momento siguiente.

El Caso y sus opciones:

1. *Susana (54 años) y Alicia (38 años) acuden a solicitar los servicios profesionales de su estudio jurídico planteando el siguiente problema:*

Susana: *Venimos a solicitar ayuda porque ya no podemos vivir más así. Lina, nuestra vecina, tiene 18 años, hace fiestas todo el tiempo, se llena de muchachitos que gritan, escuchan música y juegan a la play. Para fin del año pasado hacía fiestas todos los días hasta cualquier hora. Hablé con ella y la situación mejoró. Pero en marzo de este año de nuevo pasó lo mismo. Yo estoy muy nerviosa y ya no sé qué hacer, no puedo dormir. Así no se puede vivir.*

Alicia: *La verdad es que los dúplex son de papel. Se escucha todo. Pero tengo dos hijos chiquitos y a las diez de la noche quiero que puedan dormir.*

Este sería el conflicto, presentado como podría suceder en la vida real (de hecho ha sido tomado de un caso real), en el cual dos personas consultan a profesionales de la abogacía ante un conflicto en el que son parte.

A partir del caso propuesto se ofrece a las personas que conforman el Estudio Jurídico, mediante el sistema informático a través de filminas proyectadas, posibles intervenciones de las que deben elegir una. Tendrán un tiempo breve de debate interno y deberán fundamentar esa elección. Pueden elegir un vocero del grupo para todas las intervenciones o decidir quién informa la decisión cada vez.

Cada propuesta de intervención tendrá un número limitado de opciones las cuales derivan en nuevas eventuales situaciones a afrontar.

Quienes participan de la actividad podrán advertir las consecuencias de su intervención con la respuesta a la pregunta elegida.

Cabe aclarar que no siempre hay una única respuesta correcta, por ello se aspira a que el juego sea a su vez disparador de posibles intervenciones o cuestiones no contempladas en el árbol de toma de decisiones y que, a lo largo de la actividad, se desarrollará la aplicación de la teoría a la situación práctica, mediante

debate grupal de las consecuencias de cada intervención, con la guía docente.

A continuación se detallan las distintas secuencias posibles, y los temas que, en función de la elección realizada y la argumentación que la sustenta serán planteados para debate (sin perjuicio de las preguntas u opiniones diferentes que pudieran surgir y que deberán ser abordadas).

1. *Una vez escuchado lo que plantean las vecinas ud. decide:*

1.1. *Realizar un parafraseo.*

1.2. *Proponer iniciar un juicio*

1.3. *Plantear que no recibe ese tipo de casos*

1.4. *Sugerir una reunión con Lina*

Cada respuesta lleva a una nueva situación:

Si elige la 1 (que en el caso sería la más adecuada) se va a una nueva situación. En esta oportunidad se propicia que el estudio jurídico argumente el porqué de esa elección, y con todo el grupo luego se debate en relación a las características y las funciones del parafraseo y que puede suceder si no se realiza en este momento.

Luego continúa el juego:

1. *Ud. dice:*

1. 1. 1. *A ver si las entendí bien, uds. ¿necesitan ayuda para solucionar el problema con su vecina, que hace fiestas todo el tiempo y no respeta los horarios de descanso de las personas normales, es así? ¿Comprendí bien?*

1.1.2. *A ver si las entendí bien, ¿uds. necesitan ayuda para encontrar una solución que les permita vivir más tranquilas y poder descansar? ¿que los dúplex tienen un problema estructural y que han conversado anteriormente con Lina al respecto, aunque ahora vuelve a reiterarse la situación, es correcto?*

1.1.3. *¿Entonces uds. tienen un problema de ruidos molestos generados por Lina?*

Una de esas tres intervenciones, en el caso la 2, es la más adecuada para avanzar en una posible solución de beneficio mutuo. Se propicia el debate acerca de

cómo se debe realizar el parafraseo, qué sucede si se realiza de acuerdo a las otras opciones y se habilita la propuesta de otras formas de usar la herramienta. Continúa el juego:

1.1.2. Susana responde: Sisi, Es así como ud. dice. ¿Podrá ayudarnos?

Ud. responde

1.1.2.1. Por supuesto que sí, ya mismo preparo una carta documento intimando a Lina a cesar con tantas molestias, bajo apercibimiento de iniciarle acciones legales.

1.1.2.2. Sí, claro. Estas situaciones son habituales y es probable que se pueda encontrar una solución. Para ello me gustaría hacerles algunas preguntas.

1.1.2.3. Bueno, por lo que uds. me cuentan, es un problema de difícil solución. Si las paredes son muy finitas y el volumen de la música no supera los decibeles permitidos no van a poder hacer nada.

1.1.2.4. Si uds. quieren yo podría hablar con esa vecina para que deje de hacer ruido. Siendo tan joven es probable que si planteo que uds. han contratado mis servicios profesionales, para no tener problemas baje el nivel de la música.

Nuevamente la mejor opción es la 2, y si el estudio jurídico la elige, deberá argumentar los motivos que sustentan tal elección. En relación a ello se sugiere propiciar el debate respecto a cómo generar confianza y legitimar a nuestros clientes, la importancia de la empatía y la necesidad de buscar información respecto al caso. Continúa el juego:

1.1.2.2.1 Ud. decide realizar preguntas cerradas a ambas vecinas.

1.1.2.2.2 Ud. cree conveniente realizarle una pregunta cerrada y una abierta a cada vecina.

1.1.2.2.3 Ud. Realiza 3 preguntas abiertas, 2 a Susana y una a Alicia, para obtener más información respecto de la situación de conflicto.

Esta filmina está pensada para debatir respecto a las preguntas, su clasificación, finalidad y oportunidad. La respuesta más adecuada es la tercera, pero se puede trabajar sobre la temática independientemente de la elección realizada y se podrían proponer otras. En todos los casos se propicia que los participantes elaboren distintas preguntas y potenciales respuestas. Este es el momento más rico del juego. Si se llegó hasta este momento se pueden, en base a las preguntas y sus respuestas, generar hipótesis para avanzar en pos de un acuerdo de beneficio mutuo. Continúa el juego:

1.1.2.2.3. Ud. ha obtenido suficiente información y le sugiere a las vecinas:

1.1.2.2.3.1 Intentar una negociación colaborativa, en caso que no resulte propicia una mediación. Si tampoco ello lo resuelve destaca que es factible acudir a la instancia judicial. Les aclara que ud. puede asistirles en todos esos procesos.

1.1.2.2.3.2 Les solicita un anticipo para gastos y que llamen a su secretaria la semana próxima si quieren saber cómo va el caso.

1.1.2.2.3.3 les informa que va a comunicarse con el abogado de Lina para negociar un plan de distribución de días y horarios para hacer fiestas.

La opción 1 es la que permite ganar el juego. En esta filmina se debatirá centralmente sobre los criterios de elección del método más adecuado, la generación de confianza y la legitimación profesional.

Si se eligen las opciones: 1.3 y 1.1.2.3, el juego termina (las clientas se van).

En las restantes opciones hay una respuesta de parte de las clientas, de acuerdo a la intervención realizada por el estudio jurídico, que impide seguir avanzando hacia la meta, aunque genera la posibilidad de volver para atrás, desandar el camino elegido, y retomar la conversación. Pero sólo hay tres posibilidades para hacerlo y además esos retrocesos pueden generar desconfianza hacia el profesional o sus capacidades, lo que puede implicar que las clientas no contraten al estudio jurídico. Todas esas opciones están sustentadas en la formación eminentemente litigante del profesional jurídico y propician el debate e intercambio

de opiniones respecto a los saberes preexistentes y su resignificación a la luz de las necesidades de las personas que eventualmente puedan contratar los servicios jurídicos.

En definitiva, sea cual sea el camino elegido por el estudio jurídico en cada posible decisión, el juego implica siempre la argumentación desde el estudio jurídico de la opción elegida, con la finalidad de propiciar el pensamiento crítico, y el resultado de esa elección, sea o no acertado, abre el espacio para el análisis de los contenidos, el debate sobre las intervenciones profesionales a realizar ante situaciones de conflicto y las eventuales consecuencias de las mismas, favorables en algunos casos e inconvenientes en otros, pero en un entorno de bajo riesgo y al cobijo de un clima lúdico, en el cual no hay “honorarios” reales en juego.

Ello teniendo presente que “Siempre el juego es la herramienta y nunca el fin, es el medio y nunca el resultado” (Lazzatti, P., 2016, p. 743).

Conclusiones

Ha llegado a nuestra Facultad centenaria un cambio curricular generado a raíz de un proceso de autoevaluación, participativo y colaborativo, en pos de formar profesionales con habilidades y conocimientos necesarios en gestión prevención y resolución de conflictos jurídicos para desempeñarse en distintos campos de acción y desde numerosas incumbencias, con capacidad de resolución, toma de decisiones, flexibilidad y pensamiento crítico.

Y esa transformación devino imprescindible ante la realidad actual: ya no es necesario el conocimiento de los artículos de un código o de las novedades jurisprudenciales. Basta apretar un botón para obtener esa información.

Pero el análisis e interpretación de una determinada situación de conflicto, el manejo de emociones en juego, de la comunicación interpersonal, el sondeo en las profundidades humanas de los intereses y necesidades de cada persona, requiere un compromiso empático y genuino que ninguna máquina podría ofrecer.

La búsqueda de una sociedad más justa y la resolución de problemas jurídicos en pos de la pacificación social es un emblema que ha caracterizado a quienes han pasado por nuestra Facultad y que no debemos olvidar.

En este presente y en el futuro, que aún no sabemos qué puede separarnos, la formación debe orientarse a formar profesionales fuertemente comprometidos con la sociedad en la que viven, y con el servicio que brindan a quienes atraviesan conflictos jurídicos, proporcionándoles la posibilidad de resolverlos mediante los métodos que resulten más adecuados a cada situación específica.

Ello requiere de un aprendizaje situado, en el cual la formación práctica sea un componente indiscutido de interacción permanente con la teoría. Y nos exige a quienes pretendemos enseñar la revisión y actualización permanente de nuestro trabajo, la búsqueda de herramientas que promuevan esas capacidades esperadas, que generen dentro del aula y fuera de ella motivación y deseo de aprender, de saber hacer, que siembre preguntas y dudas para el encuentro de nuevas respuestas.

Desde ese lugar la innovación propuesta pretende ser un pequeño aporte para compartir el relato, a decir de Frigerio, G. (2003); un relato con múltiples elecciones que generen debate, opiniones diversas, nuevos cuestionamientos que excedan el breve tiempo lúdico compartido.

También propicia que aprender resulte placentero y atrapante, que quienes participen de la actividad se imaginen profesionales en lugar de estudiantes, para visualizar la relevancia de sus intervenciones en eventuales situaciones de conflicto y decidir qué conocimientos y herramientas van a necesitar en ese futuro ejercicio.

Por otra parte, creo que es un paso más en la concreción de los objetivos del Plan 6 y su implementación efectiva, entendiendo que la distancia entre lo que prescribe y lo que sucede en las aulas cada día es aún muy amplia.

Podría decirse es sólo un paso en la cursada de una comisión, de una cátedra, de una de las tantas asignaturas de la carrera, pero aspiro a que este paso sea una semilla que germine y florezca, y polinice nuestra carrera con otras tantas necesarias innovaciones que dinamicen el proceso de enseñanza aprendizaje.

En ese sentido, recuerdo un breve cuento, sobre un escritor que vivía en una

playa y un día vio a un joven que tomaba estrellas de mar en la arena para, una a una, devolverlas al océano. Intrigado se acercó al muchacho y le preguntó para qué lo hacía, y aquel le respondió que, como la marea estaba baja, si dejaba las estrellas de mar en la arena se secarían al sol y morirían. El escritor le replicó que existen miles de playas en el mundo y cientos de miles de estrellas en ellas y le preguntó si valía la pena el esfuerzo que estaba haciendo. El joven tomó una estrella más de la arena y la arrojó de vuelta al mar, miró al escritor y le dijo: Para esta sí vale la pena.

Como ese muchacho, creo que vale la pena cada paso que se dé, y deseo profundamente contribuir a concretar el perfil profesional deseado en cada una de las personas que cursen la asignatura, que son la razón y el fin de mi rol docente.

Bibliografía

Abate, S. M.; Orellano, V. (2015). Notas sobre el curriculum universitario, prácticas profesionales y saberes en uso. *Trayectorias Universitarias, Vol. 1 Núm (1)*, 3-11. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>

Aguaded, De Casas Moreno, P. y I., Peñalva, S. (2018). El uso de la Gamificación como Metodología Educomunicativa en el Contexto Universitario. *Gamificación en Iberoamérica Experiencias desde la comunicación y la educación*. Editorial Universitaria Abya-Yala, 191-210. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17051/1/Gamificacion%20en%20iberoamerica.pdf>

Ander Egg, E. (1999). *El trabajo en equipo*. Buenos Aires, Argentina. Magisterio del Río de la Plata.

Arranz-Turnes, S.; Bezanilla-Albisua, M. J.; Campo-Carrasco, L.; Fernández-Nogueira, D.; Poblete-Ruiz, M. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios Pedagógicos Valdivia, vol.44 (1)*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>

Barraza Macias, A. (2013). Fundamentos teórico-metodológicos. *Cómo elaborar proyectos de innovación educativa*. Universidad Pedagógica de Durango. 10-69, Recuperado de https://redie.mx/librosyrevistas/libros/como_elaborar_proyectos_de_innovacion.pdf

Bonilla Del Río, M., García-Ruiz, R. y Mantecón, J. 2018, Gamificación en la Escuela 2.0: una alianza educativa entre juego y aprendizaje. *Gamificación en Iberoamérica Experiencias desde la comunicación y la educación*. Editorial Universitaria Abya-Yala, 71-95. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17051/1/Gamificacion%20en%20iberoamerica.pdf>

Cantelmi, A. (2018) Ampliando el perfil del abogado a partir de otras prácticas profesionales. Análisis del perfil docente. *Trayectorias Universitarias, Vol. 4 Núm. 7*, 82-88. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.

Cirille, S. (2020) *Enseñar Derecho, al revés. Hacia la inclusión de nuevas*

modalidades y soportes en la enseñanza del Derecho Administrativo. [Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria UNLP] Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/106317>

Compte Guerrero, M. y Sánchez del Campo, M. (2019), Aprendizaje colaborativo en el sistema de educación superior ecuatoriano, *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, vol. XXV, pp. 131-140.

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires, Argentina. Santillana.

Edelstein, G. (1996) Un capítulo pendiente: El método en el debate didáctico contemporáneo. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Argentina. Editorial. Paidós.

Edelstein, G. (2021). Debates pedagógicos contemporáneos y enseñanza. *Taller de Análisis de las Prácticas de Enseñanza*. Especialización en Docencia Universitaria UNLP.

Espinosa, M. (2018) Pulsar la experiencia en estudiantes casi colegas. *Trayectorias Universitarias*, Vol. 4 (7), 89-96. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>.

Estrada Cuzcano, A; Alfaro Mendives K.L. (2015). El método de casos como alternativa pedagógica para la enseñanza de la bibliotecología y las ciencias de la información *Investigación bibliotecológica vol.29 (65)*, 195-212. Recuperado de rev-ib.unam.mx/ib/index.php/ib/article/view/54459/48443

Ezcurra A. (2011) *Enseñanza Universitaria. Una inclusión excluyente. Hipótesis y Conceptos*. Fundación Ideas. Recuperado de www.ideas.org.ar

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales - Universidad Nacional de La Plata (2016) *Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Abogacía – Escribanía. Camino a lo nuevo*, Gráfica Barsa S.R.L. Recuperado de https://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/56066/Documento_completo__.PLA.ESTUDIO.cedici.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Fernández Lamarra, N. (Dir.), Aiello, M., Álvarez, M., Fernández, L., García, P. Grandoli, M., Ickowicz, M., Paoloni, P. y Pérez Centeno, C.(2015). *La Innovación en*

las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. UNTREF.

Frigerio, G. (2003). *Los sentidos del verbo educar.* Cedes, Brasil. CREFAL

Fuentes, C. (2019) Perspectivas innovadoras en la enseñanza del Derecho Público Provincial y Municipal en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la UNLP [Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria UNLP] Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/140527>

Gajate, R. Autoevaluación: académico-institucional de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (2011). La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de https://www.jursoc.unlp.edu.ar/documentos/academica/autoevaluacion_2007_2010.pdf

González Fernández, N. y Oceja J. (2018) Videojuegos y aprendizaje ¿Por qué la gamificación y los juegos educativos no son suficientes? *Gamificación en Iberoamérica Experiencias desde la comunicación y la educación.* Editorial Universitaria Abya-Yala, 55-70. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/17051/1/Gamificacion%20en%20iberoamerica.pdf>

Iotti, A. (2018) Entrevista a Isabelino Siede. Realidad social y construcción de conocimiento. Problemáticas y desafíos en la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Universidad. *Trayectorias Universitarias, Vol. 4 (7),* 124-129. Recuperado de [7.https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias](https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias)

Lazzatti, P. (2016). El aprendizaje activo como puerta de entrada al universo Puma: el juego como clave de acceso, *1° JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.* UNLP, 737-746. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61933>

Lazzatti, P. (2017). Jugarle a la cabeza: una apuesta al aprendizaje lúdico y las neurociencias en la enseñanza del Derecho. *Anales Número extraordinario III La enseñanza del Derecho. Debates y reflexiones,* 359-395. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/64991>

Litwin, E. (2000) *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires, Argentina. Paidós Educador.

Marín I. (2018) *¿Jugamos? Cómo el aprendizaje lúdico puede transformar la educación*. Barcelona, España. Paidós Educación.

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona, España. Editorial Alertes.

Morandi, G. (1997) *La relación teoría-práctica en la formación de profesionales: problemas y perspectivas*. [Ponencia presentada en las 2° Jornadas de Actualización en Odontología. Facultad de Odontología de la UNLP] Recuperado de <https://es.scribd.com/document/358548726/MORANDI-La-relacion-teoria-practica-en-la-formacion-de-profesionales>

Neiman G. y Quarant, G. (2006). *Los estudios de caso en la investigación sociológica*, Estrategias de investigación Barcelona, España. Editorial Gedisa, S.A.

Remedi, E. (2004). *La intervención educativa* [Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, México, D.F.] Recuperado de https://elvs-tuc.infod.edu.ar/sitio/nuestra-escuela-formacion-situada/upload/Conferencia_Eduardo_Remedi_1_.pdf

Riccobene, E. (2023) *Diseño: Taller de análisis de casos-problema a partir del concepto de práctica integral para la asignatura Economía Política FCJyS – UNLP*. [Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria UNLP] Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/157158>

Salinas, D. (1994). La planificación de la enseñanza ¿Técnica, sentido común o saber profesional?. *Teoría y desarrollo del currículum*, 4-18. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Salinas_Unidad_2.pdf

Sánchez Moreno, M. (2008) *Cómo enseñar en las aulas universitarias a través del estudio de casos*. Madrid, España, Zaragoza.

Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos*. Buenos Aires - Barcelona - México. Paidós.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Davila Editores.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid, España. Ed. Morata.

Tamayo, O. E., Zona, R., Loaiza, Z., Yasaldez, E. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.

Wasserman, S. (1994), *El estudio de casos como método de enseñanza*: Buenos Aires, Argentina, Amorrortu editores.

Anexo 1

PLAN DE ESTUDIO

CARRERA: ABOGACÍA

PLAN 6

Titulo de grado: Abogado/a - Titulo intermedio: Procurador/a

AREA	AÑO	CODIGO	ASIGNATURA	CORRELATIVAS	CARGA HORARIA TOTAL
Formación general e introductoria	1º AÑO	10010	Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales		64
		10111	Introducción al Derecho	Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales	96
		10112	Historia Constitucional	Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales	96
		10113	Introducción a la Sociología	Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales	96
		10216	Introducción al Pensamiento Científico	Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales	32
		10121	Derecho Romano	Introducción al Estudio de las Ciencias Sociales	96
	10114	Derecho Político	Introducción a la Sociología / Historia Constitucional	96	
	de 2º a 5º AÑO	10017	Taller de lecto-comprensión en idioma I	1º Año aprobado	32
		10018	Taller de lecto-comprensión en idioma II	1º Año aprobado	32
	Formación Disciplinar	2º AÑO	10179	Seminario	50% materias aprobadas
10122			Derecho Privado I - Civil	Introducción al Derecho / Derecho Romano	96
10123			Derecho Privado II- Civil	Derecho Privado I / Teoría del Conflicto	120
10124			Derecho Penal I	Derecho Privado I / Derecho Constitucional	96
10125			Derecho Constitucional	Introducción al Derecho / Derecho Político	96
10020			Derecho Humanos	Derecho Constitucional	64
10027			Teoría del Conflicto	Intro. al Pensamiento Científico / Intro. a la Sociología	32
3º AÑO		10132	Derecho Privado IV - Comercial	Derecho Privado III- Civil-	96
		10130	Derecho Privado III- Civil-	Derecho Privado II / Derechos Constitucional	96
		10134	Derecho Procesal I	Derecho Privado II / Dcho. Pub. Prov. y Muri.	96
		10110	Economía Política	Derecho Privado II / Derechos Humanos	96
		10135	Derecho Penal II	Derecho Penal / Derechos Humanos	96
		10136	Derecho Público, Provincial y Municipal	Derecho Constitucional	96
4º AÑO		10138	Derecho Internacional Público	Derecho Constitucional	96
		10141	Derecho Administrativo I	Derecho Privado VI Derecho Procesal I	96
		10142	Derecho Privado VI - Comercial	Derecho Privado IV - Comercial	96
		10143	Derecho Privado V - Civil	Derecho Privado III- Civil-	96
		10144	Derecho Procesal II	Derecho Procesal I / Derecho Privado IV y V	120
		10040	Derecho Social del Trabajo	Derecho Privado IV - Comercial	96
		10049	Mediación y Medios de Resolución de Conflictos	Derecho Procesal II	32
		10140	Derecho Agrario	Derecho Administrativo I	64
5º AÑO		10147	Filosofía del Derecho	Derecho Procesal I	96
		10101	Derecho Administrativo II	Derecho Administrativo I / Derecho Procesal II	96
		10063	Derecho de Familia	Derecho Privado V - Civil	96
		10102	Derecho de la Navegación	Derecho Privado VI - Comercial	64
		10060	Derecho Colectivo del Trabajo y Seg. Social	Derecho Social del Trabajo	64
	10104	Derecho de Minería y Energía	Derecho Administrativo I	64	
	10100	Sociología Jurídica	Derecho de Familia / Filosofía del Derecho	64	
	10106	Derecho Internacional Privado	Derecho Privado VI/ Derecho de las Sucesiones	96	
	10059	Derecho de las Sucesiones	Derecho de Familia	64	
	10101	Derecho Notarial y Registral	Derecho Privado VI/ Derecho de las Sucesiones	96	
Formación Práctica		10057	Práctica Supervisada Pre- profesional	1º Año aprobado	172
		10137	Adaptaciones Profesionales Penales	Derecho Procesal I	120
		10146	Adaptaciones Profesionales Civiles	Derecho Procesal II	120
Orientación Profesional			Derecho Privado	La Orientación es electiva entre las cuatro ofertas y se acredita con la aprobación de tres de cuatro semestros propuestos.	
			Derecho Público		
			Derecho, Estado y Sociedad		
			Docencia e Investigación		

Materias correspondientes al título de Procurador/a

Nuevo Plan de Estudios aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales por Res. N° 313/15

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

https://jursoc.unlp.edu.ar/documentos/alumnos/notas_modelo/plan6.pdf

Anexo 2

Programa de la Asignatura Mediación y Medios de Resolución de Conflictos

Régimen de Cursada: Bimestral.

Carga horaria: 6 hs semanales.

Carga horaria total: 32 hs.

OBJETIVOS:

-Ampliar el enfoque de los mecanismos de gestión y resolución de los conflictos, a fin que los alumnos comprendan las demandas jurídico-sociales que deben abordar como operadores jurídicos.

-Que el alumno adquiera las competencias para abordar en forma integral los problemas de los ciudadanos.

-Articular actividades teórico-prácticas, a fin de desarrollar competencias que permitan al alumno adquirir un dominio consciente, reflexivo y autónomo.

RECURSOS PEDAGÓGICOS:

-Material didáctico. -Power Point. -Videofilmación. -Rotafolio. EJERCICIOS: Juego de roles. Simulación.

FORMA DE EVALUAR:

Continua. Casos prácticos. Examen final mediante la gestión y resolución de un conflicto en un caso práctico.

DESARROLLO DEL PROGRAMA:

MÓDULO I:

Mecanismos de Prevención, gestión y resolución de conflictos como forma de acceso a justicia.

Formas sociales de resolución de conflictos. Antecedentes y Perspectiva.

Métodos Adversariales y Autocompositivos: características, fortalezas.

Negociación, Mediación, Arbitraje, Conciliación, Facilitación, Constelaciones Jurídicas, Derecho Colaborativo.

MÓDULO II

Negociación: concepto. Teorías y estilos de Negociación. Tipos de Negociadores.

Mediación: Definición. Campos de aplicación.

Principales Escuelas de Mediación, Harvard, Circular Narrativa y Transformativa.

Características de la Mediación de acuerdo a cada una de las escuelas.

MÓDULO III:

Habilidades de Comunicación del Mediador.

Utilización del Lenguaje.

La comunicación e intercambio de información.

Herramientas comunicacionales.

El poder de las preguntas.

Manejo de emociones.

MÓDULO IV:

Introducción al Proceso de Mediación.

El Rol del Mediador en cada una de las etapas del procedimiento en: Presentaciones, Narración, Problemas, Necesidades, gestión del Conflicto.

El Rol del Abogado de Parte en el proceso de mediación.

MÓDULO V:

Generación y Evaluación de posibles propuestas.

Equilibrio de Poder.

Neutralidad e Imparcialidad, multiparcialidad, equidistancia del Mediador.

Acuerdo. Redacción del mismo.

Control de Cumplimiento del Acuerdo.

BIBLIOGRAFÍA:

-BARUCH BUSH, R. A. FOLGER J. P. LA PROMESA DE MEDIACIÓN, BARCELONA. ED. GRANICA, 1996.-

-CARAM MARÍA ELENA, EILBAUM DIANA TERESA, RISOLIA MATILDE. MEDIACIÓN DISEÑO DE UNA PRÁCTICA. -EDICIÓN MARZO DE 2006.- COLECCIÓN VISIÓN COMPARTIDA. -

-DE BONO EDWARD. CONFLICTOS: CÓMO RESOLVERLOS DE LA MEJOR - MANERA. BARCELONA-PLAZA Y JANES.

-DIEZ FRANCISCO Y TAPIA GACHI, HERRAMIENTAS DEL MEDIADOR. PAIDOS. BUENOS AIRES. ARGENTINA.

-FISHER, ROGER, WILLIAM URY Y BRUCE PATTON, "SI ¡de Acuerdo!.EDITORIAL NORMA EDICIÓN JULIO DE 2002.

-FRIED SCHNITMAN, DORA. NUEVOS PARADIGMAS EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. ED. GRANICA. 2000.

-GOZAINI OSVALDO. RÉGIMEN PROCESAL DE LA MEDIACIÓN EN CAPITAL FEDERAL Y PROVINCIA DE BUENOS AIRES. EDITORIAL LA LEY.

-LEY NACIONAL DE MEDIACIÓN Y CONCILIACIÓN, decretos reglamentarios y resoluciones.

-LEY PROVINCIAL DE MEDIACIÓN PENAL nro. 13.433.

-LEY PROVINCIAL DE MEDIACIÓN CIVIL nro.13951, Decreto reglamentario y resoluciones.

-MOORE CHRISTOPHER: "EL PROCESO DE MEDIACIÓN" EDITORIAL GRANICA.

-PÁGINAS:

<https://cambiodemocratico.org>

<https://congresso.hellinger.com>

<https://www.derechocolaborativo.es>

- REVISTA DEL COLEGIO DE ABOGADOS DE LA PLATA nro. 81. NUEVO CÓDIGO CIVIL Y COMERCIAL DE LA NACIÓN, un artículo titulado: "RESOLUCIÓN PACÍFICA DE CONFLICTOS EN LOS PROCESOS DE FAMILIA, NORMADOS EN EL CÓDIGO CIVIL Y COMERCIAL DE LA NACIÓN ARGENTINA"

-SUARES MARINES, MEDIACIÓN. CONDUCCIÓN DE DISPUTAS, COMUNICACIÓN Y TÉCNICAS. EDITORIAL PAIDOS.

Anexo 3

Antecedentes de ludificación

1. El juego de las Frases

Actividad lúdica de aproximadamente 30 minutos de duración estimada. En la primera clase de cada cursada.

Materiales: Cartas de cartón o cartulina (una por estudiante), una caja o bandeja, proyector para las consignas (optativo).

Se invita a participar en la actividad, desde lo experiencial aún nadie se ha negado a ello. Requiere número par de jugadores, por lo que la participación es una variable -con número par no participa, con número par participa-. El Juego consta de dos partes:

Primera parte: consiste en que cada persona toma, a su elección, una tarjeta de una bandeja o caja. Las tarjetas están boca abajo, son todas iguales, pero al girarlas cada una contiene media frase vinculada a cooperación impreso en ella.

El objetivo a lograr en primera instancia es que cada frase se complete mediante la combinación de sus dos partes. Para ello quienes participan deben buscar quien tiene la otra mitad, desplazarse, preguntar, analizar si la frase tiene sentido. Esto requiere brindar y recibir información.

Al encontrar a su “media tarjeta” quienes se encuentran se sientan juntos, y se les propone que intercambien información y su opinión sobre la frase.

Intervalo: Se explica la vinculación del juego con la asignatura, en particular con los contenidos del primer módulo- las actividades que debieron realizar y uno de los contenidos transversales de la materia: la posibilidad de abordar situaciones mediante la colaboración en lugar de la confrontación, sustentada en los juegos colaborativos (ganar-ganar) donde no hay quien gana y quien pierde.

Segunda parte: Debido a que es una actividad lúdica prevista para la primera clase de la comisión, se invita a quienes participan, sentados de a pares según el

azar los haya vinculado, a intercambiar brevemente información personal con la finalidad de que cada persona presente a la otra, con nombre, apellido y las características relevantes. También pueden realizar un comentario sobre la frase. Para presentarse no se puede hacer referencia a la trayectoria académica, edad o lugar de procedencia. Se fomenta comentar los gustos, aficiones, hobbies, deseos.

Una vez realizadas las presentaciones se realiza una puesta en común en función de las mismas, que además de permitir conocernos se utiliza como disparador para el desarrollo de los contenidos previstos para la clase:

- relaciones de conflicto y relaciones de cooperación
- métodos adversariales y no adversariales
- juegos de suma cero (ganar-perder) y juegos de suma variable (ganar-ganar)
- escucha activa, preguntas, intereses y necesidades.

Intencionalidad: Al iniciar la primera clase de la comisión con una actividad lúdica se propicia realizar una presentación de la asignatura y su dinámica, con una fuerte carga práctica, además de demostrar las bases que sustentan la misma, especialmente la afirmación de que la resolución de conflictos de manera colaborativa resulta eficiente y más satisfactoria que la forma confrontativa.

Además se pretende generar un clima áulico diferente al de las clases magistrales, fomentando la participación e intentando movilizarlos desde lo físico y lo personal, para vincular los contenidos con las vivencias.

Finalmente se pretende también legitimar a cada estudiante –de ahí la presentación con determinadas características-.



2. EL TELÉFONO DESCOMPUESTO.

Actividad lúdica de 15 minutos de duración aproximada. Se invita a participar a todas las personas del curso, divididos en dos, tres o cuatro equipos.

Recursos: aula, sillas, proyector, computadora, tarjetas, pizarrón, marcadores
Se organiza a los participantes del juego en equipos de, como mínimo, diez personas.

En la pantalla se detallarán las reglas del juego.

Se le entrega a una persona de cada equipo una tarjeta en la que está escrita una frase simple, cotidiana pero que tenga una connotación emotiva, que cada persona pudiera interpretar de distintas maneras según sean dichas y escuchadas. Ejemplos de frases:

Me lo hace a propósito, nunca me escucha. No está para sus hijos, solo para su trabajo. A mí me enseñaron que la familia es lo más importante. Por eso me duele tanto lo que hace.

Lo más difícil que me pasó en la vida es trabajar con una persona así. Se cree superior, pero yo creo que es un pobre tipo. Y espero que en algún momento reciba lo que se merece.

Esa persona lee la frase y se la repite (en el oído y sin mirar) a quien tiene al lado, quien a su vez se da vuelta y se la repite (en el oído y sin mirar) a quien tiene al lado (o adelante). La secuencia continúa hasta que llega a la última persona del equipo, quien se levanta y anota la frase en el pizarrón.

El primer equipo obtiene 50 puntos, el segundo 40, y sucesivamente 10 puntos menos de acuerdo a la cantidad de equipos.

Se copian en el pizarrón las frases de cada equipo y se las compara con la frase original. Por cada error con la frase original se descuenta un punto. Gana el equipo que más puntos tiene. Luego se habilita un espacio de reflexión y debate.

La intencionalidad es trabajar sobre el tema de comunicación humana en los conflictos interpersonales, identificar las herramientas útiles para la detección de problemas en la comunicación y determinar la incidencia de distintos factores

(emociones, contexto cultural, físico y tecnológico) en la comunicación humana.

Además se espera que al vivenciar las dificultades que pueden producirse en la comunicación se resignifiquen algunos saberes previos sobre el tema y se fomente el pensamiento crítico en relación a las los para una buena comunicación.

En la experiencia todos los mensajes han llegado distorsionados. Pero si ello no sucediera, se podría analizar qué fue lo que sucedió en ese caso, para intentar comprender los factores que propician una buena comunicación.

3. PUNTO LÚDICO (Ejemplo)

Sobre la formación, las habilidades deseables en profesionales del derecho y la importancia del pensamiento crítico.

