

## 7. Evaluación Institucional, Planeamiento Estratégico y Gestión Universitaria

### **Características de la enseñanza en la carrera de derecho: Análisis desde la perspectiva de alumnos y docentes de una universidad de Ciudad del Este**

Morel, Julio:

juliocesar\_679@hotmail.com

Facultad de Derecho y Ciencias Sociales

Universidad Nacional del Este

---

#### **Resumen**

Se caracteriza la enseñanza del Derecho en una Unidad Académica de Ciudad del Este, donde se analizan las prácticas pedagógicas, las estrategias didácticas y los recursos y medios didácticos más utilizados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se desarrolló el trabajo con el objetivo general de analizar la gestión didáctica de los docentes de la carrera de Derecho de una unidad académica universitaria, con el fin de establecer las características de la práctica docente de los mismos. A tal efecto se desarrolló un estudio cualicuantitativo de tipo descriptivo – transversal. Se aplicó un cuestionario semiestructurado de recolección de información a docentes de la carrera de Derecho que desarrollan asignaturas profesionales. Asimismo, se aplicó una guía de entrevista en grupos focales a alumnos de la carrera. En cuanto a los resultados, lo más resaltante es la vigencia del predominio de las clases magistrales en la enseñanza del Derecho, como así también la escasa utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como apoyo del proceso didáctico.

**Palabras clave:** Enseñanza del derecho, Estrategias didácticas, Prácticas pedagógicas, Medios y recursos didácticos.

## Introducción

De acuerdo con Salguero, L. A. (2008), las instituciones de educación superior (IES), específicamente las universidades tienen la responsabilidad de formar los profesionales competentes que el país requerirá para su desarrollo social. En este sentido, las autoridades de las IES gestionan una serie de actividades a los efectos de avanzar hacia la tan anhelada calidad educativa. Para lograr este propósito en la universidad, uno de los factores claves es el docente y su gestión pedagógico-didáctica.

En el presente trabajo se propone un análisis de la gestión didáctica del docente en el aula para orientar el desarrollo de los aprendizajes. Cabe mencionar que el ejercicio de la docencia universitaria no se trata de la transferencia de conocimientos de un currículum académico en una determinada cátedra, sino es mucho más complejo desde la óptica que la universidad tiene una responsabilidad social y asume el compromiso de formar a futuros profesionales competentes.

El estudio de la gestión didáctica del docente en el aula de la universidad es de trascendental importancia para generar información que permita orientar las políticas de formación continua como factor de mejora de la formación de los

profesionales y de la mejora de su práctica.

Uno de los temas recurrentes de la discusión académica respecto a la enseñanza universitaria suele ser la débil formación didáctica del docente de la Educación Superior. Al respecto surgen cuestiones cuyas respuestas requiere ser investigadas: ¿cómo ingresan al sistema de la educación superior los docentes? ¿Qué formación tienen para desempeñarse como docente universitario?

Cabe destacar que para conseguir una educación superior de calidad es importante tener en cuenta la preparación docente, por ello, las instituciones formadoras de futuros docentes universitarios, como aquellas que implementan posgrados en Didáctica Universitaria, están desafiados a asumir la formación teniendo en cuenta los roles exigidos al docente en este nuevo tiempo. Es decir, el papel del profesor se ha hecho mucho más complejo debido a las diversas tareas que debe desempeñar orientadas a favorecer el aprendizaje autónomo de sus estudiantes. Esto supone nuevas competencias y un cambio importante en el modo de hacer docencia.

De acuerdo con la caracterización del docente universitario en Paraguay realizada por Rivarola, (2002) en general

se tienen pocos datos sistematizados del nivel académico y de la capacitación de los profesores de las instituciones de Educación Superior. Si bien este autor refiere que las universidades cuentan con programas de capacitación y perfeccionamiento, los mismos no son obligatorios y tampoco se sabe mucho acerca de los contenidos de estos programas.

Las cátedras del área jurídica, en las instituciones de educación superior del Paraguay, están a cargo mayormente de profesionales que transmiten su oficio a los estudiantes, es decir, por abogados que se desempeñan en la profesión en diferentes funciones, en muchos casos con débil manejo de la didáctica específica del área.

La situación que se desprende de lo expresado precedentemente es que al ser los profesionales del derecho quienes se encargan de la preparación de los nuevos abogados, las metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje son casi exclusivamente las clases magistrales y la reproducción oral o escrita de textos legales, mediante las cuales se transmiten una gran cantidad de información legal y se ejercita la habilidad memorística del estudiante. (Espinoza Silva, 2009)

Generalmente en estas clases magistrales se analizan las normas en abstracto y se fomenta en el estudiante la percepción de que el sentido de las normas jurídicas se puede conocer con la

sola lectura del enunciado jurídico, relegándose u olvidándose otros importantes aspectos.

Es necesario que el nuevo abogado tenga una visión interdisciplinaria que le permita llevar a cabo un análisis integral de los problemas jurídicos, además de contar con un conjunto de conocimientos y destrezas propios de un profesional dedicado a construir soluciones a partir de problemas complejos.

La enseñanza del Derecho no es tan sencilla como parece, sobre todo si se toma en cuenta la didáctica en general y la didáctica jurídica en particular. La primera consiste en las estrategias y técnicas que facilitan la enseñanza de una determinada disciplina y hacen posible su aprendizaje. La didáctica jurídica, por su parte, se refiere al conjunto de actividades, medios, recursos y procedimientos a través de los cuales se realiza la enseñanza del Derecho.

El interés de esta investigación se centra en indagar cómo se concreta el proceso de enseñanza en la carrera de Derecho.

## Objetivos

Como objetivo general de esta investigación se planteó:

- Analizar la gestión didáctica de los docentes de la carrera de Derecho de una unidad académica universitaria, con el fin de establecer las características de la práctica docente de los mismos.

Y como objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes de la Facultad de Derecho de la universidad seleccionada para este estudio.
- Identificar las estrategias didácticas que aplican los docentes en su enseñanza.
- Reconocer los recursos y medios didácticos más utilizados por los profesores sujetos del estudio.

### **Materiales y Métodos**

Para este trabajo que tiene por objetivo caracterizar la enseñanza del Derecho de una unidad académica, se optó por una metodología cuyos elementos se describen en los siguientes apartados.

### **Tipo de investigación**

Esta investigación es de tipo descriptivo – transversal (García S., 2004) considerando que se procedió al análisis de la gestión didáctica de los docentes de la carrera de Derecho de una Unidad Académica universitaria mediante la recolección de informaciones en un solo momento en el tiempo, con el fin de establecer las características de la práctica docente de los mismos.

### **Diseño de investigación**

Teniendo en cuenta los diseños de la investigación planteados por Hernández Sampieri, (2010) el trabajo realizado se encuentra dentro de la Investigación de campo, no experimental, ya que la recolección de datos se realizó directamente de la realidad donde ocurren los hechos y no se manipularon variables.

### **Población**

La población que formó parte del presente estudio está constituida por setenta y seis docentes de la Carrera de Derecho de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Este, quienes se encargan de impartir la enseñanza en materias profesionales, conforme se define en el Plan de Estudios de la mencionada Carrera.

En carácter de informantes se incluyó a una muestra intencionada de estudiantes del tercero, cuarto y sexto cursos de la carrera de Derecho de la universidad seleccionada para el presente estudio.

### **Muestra y tipo de muestreo**

Según Fisher citado por Pineda et al, el tamaño de la muestra debe definirse partiendo de dos criterios: 1) De los recursos disponibles y de los requerimientos que tenga el análisis de la investigación. Por tanto, una recomendación es tomar la muestra

mayor posible, mientras más grande y representativa sea la muestra, menor será el error de la muestra.

Para realizar el presente estudio, tomando las recomendaciones mencionadas en el párrafo anterior, y para evitar caer en muestras muy pequeñas, se tomó el total de la población, es decir, a los 76 docentes que enseñan asignaturas profesionales.

En cuanto a los alumnos, se utilizó un muestreo por criterios, en el cual, para conformar los grupos focales se consideraron los siguientes criterios: 1) Que estén en un curso cuya malla tenga materias profesionales; 2) Que asistan regularmente a clases; 3) Que además de que cursen asignaturas profesionales, éstas también sean prácticas según la malla curricular.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Esta investigación aplicó las siguientes técnicas:

La encuesta que utilizó como instrumento el cuestionario estructurado aplicado a los docentes que enseñan asignaturas profesionales en la Carrera de Derecho.

Se diseñó un cuestionario estructurado para los docentes de las asignaturas profesionales. Este instrumento de recolección de datos contiene veinticuatro preguntas divididas en tres partes conforme a las variables del trabajo, las cuales son: a) Prácticas

Pedagógicas; b) Estrategias Didácticas; y c) Recursos y Medios Didácticos.

Las entrevistas grupales a alumnos de diferentes cursos se realizaron por muestreo por criterios. Cada grupo focal estaba conformado por diez alumnos y con esta entrevista se pudo profundizar en las respuestas sobre cómo son las prácticas pedagógicas de los docentes, cuáles son las estrategias más utilizadas en las clases como asimismo cuáles son los recursos y medios didácticos más empleados en la enseñanza del Derecho.

### **Procedimiento de tabulación y análisis de resultados**

En atención a que el enfoque del estudio es cuali-cuantitativo y como se aplicaron herramientas metodológicas cuantitativas y cualitativas, los datos obtenidos con cada instrumento se organizaron en primer lugar de modo separado para luego presentarlos de manera integrada en función a cada variable de la investigación.

Una vez aplicados los instrumentos se procedió al procesamiento de los datos de manera separada.

En primer lugar, se tabularon los datos del cuestionario mediante el Sistema DYANE versión 4, posterior a ese proceso se utilizó estadística descriptiva para presentar los resultados.

Para el caso de las entrevistas grupales, el análisis fue cualitativo, y se

realizó mediante el uso de cuadros en Microsoft Word, analizando las respuestas de modo a identificar coincidencias y divergencias con las respuestas de los docentes.

## Resultados y Discusión

Los resultados se presentan integrados en función a las variables e indicadores definidos para la investigación. Para mejor comprensión, se detallan a continuación:

**Variable 1: Prácticas Pedagógicas:** Se incluyen los datos vinculados con el modo en que los docentes perciben los elementos del proceso didáctico incluyendo su visión sobre su docencia. Esta variable se describe a partir de los siguientes indicadores: el planeamiento didáctico, comunicación con los estudiantes, la actitud del docente y las actividades planteadas con mayor frecuencia.

**Variable 2: Estrategias Didácticas:** Se identifican las estrategias didácticas que aplican los docentes de la Carrera de Derecho. Asimismo, cuáles son las actividades que plantean a sus alumnos, las técnicas de enseñanza más empleadas y los procedimientos evaluativos aplicados.

**Variable 3: Recursos y medios didácticos:** Se reconocen los recursos y medios didácticos más utilizados, es decir, aquellos medios materiales o

conceptuales que normalmente se utiliza como apoyo a la enseñanza con la finalidad de facilitar o estimular el aprendizaje. La idea expuesta enmarca a los tipos de recursos y la situación en las que se utiliza, aplicación de recursos tecnológicos e identificación de los recursos didácticos más utilizados.

Se presentan los datos recogidos con la aplicación del cuestionario a los docentes de asignaturas profesionales de la carrera de Derecho en una facultad y se contrastan con los testimonios de los estudiantes que participaron del grupo focal.

La comunicación que establecen los docentes con sus alumnos es fundamental en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Se considera que la comunicación con los estudiantes es básica para la construcción de sí mismo, es la vía por la cual el alumno fortalece ese concepto y comprende el valor que como persona tiene, como se pudo ver en los autores revisados en el marco referencial de este trabajo (Cubero, 2004).

Como se analizó en el marco referencial de este trabajo, la disciplina y el ambiente de aprendizaje se inician con la interacción entre los docentes y sus alumnos. Si bien es cierto, no se puede satisfacer todos los requerimientos y demandas de los alumnos, la función del docente es priorizar algunas situaciones y tomar decisiones sobre las mismas para

favorecer el desarrollo comunicacional dentro de una convivencia armónica en el aula. Los estilos de comunicación breves, explicativos y cordiales son los que mejores resultados presentan en la interacción docente-alumno (Dobson 1976), lo que en este caso se revela según los datos no es tomado en cuenta.

Se ha preguntado a los docentes cómo consideran a sus alumnos durante el proceso de sus clases y se pudo observar que para la mayoría son *sujetos activos y críticos con ideas innovadoras*, es decir, se puede notar que los docentes entienden que actualmente la formación de ciudadanos críticos para lograr la tan anhelada formación en competencias constituye el objetivo central de todo proceso formativo. En este sentido, Vanossi (1989) menciona que es posible desarrollar dentro del currículo de cada asignatura, con esta forma de enseñanza, los estudiantes aprenden a pararse y preguntarse cosas, a no tomar decisiones antes de responderse. Con ello el aprendizaje no se limita sólo a memorizar, sino que piensan en lo que están aprendiendo en un orden superior. El mencionado autor, tiene como objetivo acabar con los moldes caducos de la educación tradicional e introducir el pensamiento crítico en las instituciones educativas. Estos resultados se corresponden con una respuesta teórica que tienen los docentes con relación a la concepción sobre los alumnos, ya que

posteriormente se podrá observar que no son coherentes con otras respuestas, vinculadas con sus visiones respecto a la docencia.

Sin embargo, no deja de ser llamativo que algunos docentes consideran que sus alumnos son sujetos pasivos dependientes de la explicación del profesor, dejando claro que aún se encuentra fuerte en esos docentes el concepto de educación tradicional donde los educandos son solamente receptores en el aula.

Con estos se puede decir que estas respuestas son más coherentes con los demás datos respecto a lo que realmente ocurre en las salas de clase.

La mayoría de los docentes considera que tener mayor nivel de formación académica permite ser mejor impartiendo clases. Sin embargo, otros creen que existe contribución siempre que exista relación entre el área de posgrado y la asignatura que enseña.

De acuerdo con un informe realizado por la Universidad Complutense de Madrid en el año 2015, establece que un profesor preparado y motivado hará mucho mejor su trabajo que aquel que no tenga lo anterior. El nivel de formación del docente ayuda a que los alumnos tengan un mayor nivel de rendimiento, sin embargo, es imprescindible el vínculo con la enseñanza, el interés genuino por la formación de la persona, para que haya

un mejor y mayor resultado en el aprendizaje.

Por otra parte, con relación a este mismo punto, los estudiantes entrevistados han manifestado lo siguiente:

*“No es el título el que hace que el profesor sea bueno o no, tenemos docentes con posgrados que dejan mucho que desear como profesores”.* (E1-G1)

*“Un profesor puede tener varios títulos, pero si no sabe llegar al alumno y se siente superior a todos por los títulos que tiene, no sirve de nada su preparación académica”.* (E1-G2)

*“Tener buena formación en didáctica es lo que hace que un docente sea mejor”.* (E3-G3)

Con estas expresiones, los estudiantes destacan claramente que el mayor nivel de formación no hace que sea mejor docente, sino además influyen otros factores, entre ellos, la formación en didáctica, como uno de los aspectos fundamentales para mejorar la enseñanza.

Con relación a las actividades de enseñanza aplicadas con mayor frecuencia se pudo observar que el análisis de casos y la resolución de problemas son las actividades que se aplican con mayor frecuencia en las salas de clase de la carrera de Derecho, de acuerdo con las respuestas dadas en el

cuestionario por los docentes. Aun así, según manifestaciones de los alumnos, esto no es suficiente, especialmente en las materias prácticas donde muchos docentes se limitan a enseñar lo teórico dejando de lado lo más importante para el estudiante, que es analizar casos reales para dar soluciones concretas mediante la utilización de los códigos según la materia.

En las entrevistas se pudo recoger algunas ideas de los alumnos con relación a este tema, las cuales se transcriben a continuación:

*“En las materias prácticas, muchos profesores piden transcribir escritos sin que entendamos lo que estamos haciendo ni para qué sirve en la vida práctica, es aquí donde se requiere de la aclaración del docente”.* (E10-G2)

*“Lo mejor es cuando el profesor relaciona la teoría con la práctica, pero no siempre ocurre esto”* (E8-G1)

Por mucho tiempo, en América Latina, el análisis de casos como recurso pedagógico iba en clara contraposición con el estudio sistemático de reglas abstractas contenidas en los códigos que ha dominado la enseñanza del Derecho en la región.

En este caso se puede notar que existe un intento por avanzar hacia algunos recursos didácticos diferentes. Aun así, los alumnos insisten en que la

enseñanza no sea muy teórica, sino que sea relacionada con la realidad para su mejor comprensión.

Los docentes son conscientes de que su actitud juega un papel preponderante en el proceso de aprendizaje de sus alumnos e identifican que ello influye sobre todo en la motivación e interés y en la comunicación con los estudiantes.

Los alumnos entrevistados sobre la variable actitud del docente señalaron:

*“Afecta muchísimo la actitud del docente, ya que si el profesor viene a clases con verdaderas ganas de enseñar y transmitir sus conocimientos aprendo mucho más.”* (E8-G1)

*“La actitud del profesor hace que guste o no una materia”* (E9-G3)

*“El año pasado decía: No me gusta el ámbito penal, pero este año me di cuenta de que en realidad lo que no me gustaba era la actitud y la manera de enseñar del profesor”.* (E10-G2)

*“Si el profesor tiene una buena actitud por más de que sea estricto y su materia sea muy extensa, se vuelve interesante el contenido para el alumno y se predispone a aprender”.* (E6-G2)

*“La actitud muchas veces hace que el alumno se sienta inseguro”* (E5-G1)

*“Las pocas veces que asistió un profesor parecía venir con la intención de hacerle sentir inseguro e incapaz al alumno”* (E9-G2)

*“Existen profesores a quienes se les puede hablar en los pasillos y responden a cualquier duda que tenemos como estudiantes, esto ayuda a fortalecer la confianza entre docente-alumno”* (E7-G3)

En estas expresiones se nota la relevancia que tiene el aspecto actitudinal para el estudiante y el impacto que tiene tanto positiva como negativamente en la predisposición para el aprendizaje.

Estos datos muestran coincidencias con los que Cavanillas, (2015), enfatiza sobre la actitud del profesor como parte de su rol educador en el proceso de aprendizaje-enseñanza de sus alumnos. Ahonda inclusive en el trato agradable, el buen humor y la cortesía del educador.

La actitud pedagógica del docente influye en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el profesorado, moviéndose desde las condiciones físicas que rodean a éste, así como su comportamiento dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje (Romero, 2010). En este caso, creen que puede afectar en la motivación e interés de sus alumnos hacia la asignatura que desarrolla y en segundo orden, en la comunicación que se establece entre sus alumnos.

Por otro lado, la actitud pedagógica consiste en un proceso reflexivo en el que el profesor analiza su práctica docente, corrige errores y acepta nuevas concepciones educativas, profesionales y laborales. Meléndez-Ferrer (2003) establece que la actitud es la capacidad del profesor para conocer la teoría que fundamenta su acción docente y su conducta, no consiste sólo en transmitir el conocimiento, sino en tener una actitud que propicie el proceso efectivo de enseñanza-aprendizaje.

Si bien un porcentaje mínimo de los docentes que dicen que su actitud no afecta a sus alumnos es una situación que atender considerando que estos profesores no dimensionan adecuadamente la influencia que tienen sobre sus estudiantes su actuación.

Con relación a las estrategias didácticas, sigue vigente la exposición magistral como la más utilizada en las aulas de la Facultad de Derecho. Esto puede darse muchas veces porque presenta posibilidades de síntesis para el profesor, también representa una economía de esfuerzos y de tiempo. Asimismo, podría darse como resultado de la propia organización que se tiene en la Unidad Académica, es decir, la distribución de los horarios de clase en forma muy reducida, situación por la que muchos docentes optan por desarrollar clases magistrales.

Se considera importante poner énfasis en lo que dice Witker (1985) con relación a la exposición magistral. Este autor menciona que “el profesor debe dar oportunidad de que los alumnos hagan también sus exposiciones ya que esto favorece el desenvolvimiento del alumno y se presta para confrontar sus juicios con los demás”.

En una clase magistral o también llamada teórica, la mayor parte del tiempo el profesor habla, ocasionalmente es interrumpido por los alumnos que eventualmente le pide que aclare o explique mejor alguno de los conceptos sobre los que versa la clase. Este método de enseñanza tradicional acarrea ciertas desventajas en el proceso de enseñanza aprendizaje, puesto que se desconoce en qué medida efectivamente aprende el alumno. Con este sistema se crea más hábitos mentales, descuidando el desarrollo de otras habilidades.

La mayoría de los docentes administran evaluaciones escritas al finalizar el año académico. Otro número importante de docentes aplican la evaluación oral. En este trabajo no se ha analizado las razones de que generalmente las pruebas finales sean escritas, pero conforme a la realidad se puede inferir es porque permite economía de tiempo en su aplicación ya que en un mismo horario se puede examinar a una gran cantidad de estudiantes, lo que otros procedimientos no facilitan.

En su gran mayoría, los alumnos coinciden en el tipo de evaluación aplicado y mencionado por los docentes. Los mismos manifiestan que:

*“Hay exámenes orales muy cuadrados donde al profesor sólo le interesa lo que el alumno sabe de memoria”* (E4-G2)

*“Hay evaluaciones que se basan únicamente en trabajos prácticos”* (E5-G1)

*“Me parece injusto que una unidad no desarrollada en clase tenga que ser evaluada”* (E3-G3)

*“En las materias prácticas, muchos profesores piden transcribir escritos sin que entendamos lo que estamos haciendo ni para qué sirve en la vida práctica, es aquí donde se requiere de la aclaración del docente”* (E10-G2)

Ahora bien, vinculando con la estrategia de enseñanza que como vimos la prevalente es la exposición magistral puede afirmarse que es coherente la forma de enseñanza con los procedimientos evaluativos aplicados.

Witker (1985) recomienda que las evaluaciones escritas sean aplicadas en las diagnósticas y formativas, no así en sumativas ni finales. Con relación a las evaluaciones orales, tiene enormes desventajas por su falta de constancia. Por otra parte, señala que esta situación se puede mejorar a través del uso de escalas de estimación y lista de chequeo.

La evaluación debe hacerse siempre que se hable de actividades encaminadas a lograr determinados objetivos o metas. En el contexto universitario, durante un examen oral, el estudiante no sólo debería ser capaz de demostrar el conocimiento del tema del que se habla, sino además demostrar habilidad para emplear la lengua eficazmente, donde junto con la precisión al usar la lengua, también se evalúa la fluidez con la que interactúa.

Volviendo la mirada hacia las capacidades o competencias esperadas por los estudiantes; y según estudios anteriores refiere que el examen oral no es más que el desarrollo de un diálogo abierto entre el docente y el alumno que se está evaluando, este se basa en la realización de una serie de preguntas por parte del profesor al alumno referentes al tema que se encuentra en evaluación, la responsabilidad del alumno es responder esas diferentes interrogantes con confianza y coherencia para demostrar que posee conocimientos sobre el tema que se encuentra en discusión.

Las afirmaciones anteriores evidencian que con las evaluaciones oral y escrita se desarrollan habilidades o competencias en la comunicación, seguridad, fluidez u otros aspectos del alumno. Todo ello, de acuerdo con los objetivos resulta insuficiente como criterios de evaluación procesual o final, menos aún si el docente pretende lograr

otros objetivos didácticos al momento de evaluar.

En cuanto a los recursos didácticos más utilizados se pudo observar el proyector con power point. Cabría preguntarse en este apartado, si las presentaciones hechas por los docentes se ajustan a los requisitos básicos establecidos para lograr objetivos de aprendizaje, ya que, como bien expresa Flores Hernández (2012), una presentación en power point con el adecuado diseño didáctico puede contribuir al aprendizaje significativo del estudiante.

Otros en casi igual porcentaje, utiliza la pizarra. Esta es una de las principales características de la enseñanza tradicional, considerando que el pizarrón es uno de los medios didácticos más utilizados en los locales de enseñanza. La pizarra sigue siendo uno de los recursos más empleados por profesores para el desarrollo de los contenidos que expone a lo largo de la clase.

Los datos recogidos por los docentes coinciden plenamente con los obtenidos de los alumnos, coincidiendo en su gran mayoría que los docentes se limitan al uso del power point. Con relación a este tema, los estudiantes manifestaron que:

*“Utilizan power point como apoyo y luego explican los contenidos” (E7-G1)*

*“Usa sólo power point” (E4-G2)*

*“El profesor debe adaptarse a las nuevas tecnologías” (E6-G3)*

*“El profesor usa solamente power point” (E10-G3)*

*“Muy pocos son los profesores que usan google drive como apoyo” (E9-G2)*

El objeto de la introducción de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al aula, es buscar enfoques didácticos que se adecue a las necesidades de aprendizaje de los educandos. Los medios por sí mismos no mejoran los procesos, sólo lo hacen en la medida en que hayan sido seleccionados a partir de estrategias significativas.

Según estudios, el uso didáctico del Power Point en las aulas no es nuevo, desde hace años se ha utilizado como apoyo a la exposición oral de contenidos predeterminados que el profesor prepara para exponer sus clases. El profesor sigue siendo el protagonista, aunque de alguna manera, el uso de este medio sustituye al pizarrón, pero la metodología sigue siendo la misma: una enseñanza tradicional en la cual los alumnos escuchan y observan y el maestro dicta su cátedra.

## Conclusiones

Los resultados permiten afirmar que existen evidencias suficientes para concluir que la práctica docente en la Carrera de Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Este, mantiene un enfoque

tradicional de la enseñanza, ya que, como resultados se pudo observar en gran medida, tanto en las prácticas pedagógicas, estrategias didácticas y utilización de recursos y medios didácticos, una serie de características que hacen referencia directa a los sistemas tradicionales o academicistas de enseñanza.

Se coincide plenamente con Montoya Vargas (2014) al decir que “basta asistir a la mayoría de las clases de derecho y observar a primera vista una forma de enseñanza que resalta por su método ritualista y formalista de aprender, con un énfasis en la memorización.

Además, manifiesta el mismo autor, que las clases magistrales son el método más extendido de enseñanza; consisten en una presentación sistemática de información por parte del profesor: Lo que más se destaca es el papel expositivo, central y autoritario de los profesores. Estas afirmaciones conciben con la realidad actual en las aulas de la Unidad Académica estudiada.

Los docentes perciben que la formación en posgrados es una herramienta para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, lo cual difiere de las experiencias rescatadas de los alumnos. Tal vez los alumnos consideran que el desarrollo de la práctica pedagógica implica otras variables, además del título de posgrado, como: capacitarse constantemente en didáctica, implementar recursos tecnológicos en la

enseñanza, tener actitud abierta a los efectos de compartir con los alumnos como personas y evitar el trato poco amable con los mismos. Estas son algunas de las variables que hacen a un buen docente y no necesariamente acceder a un título de posgrado. Estas condiciones coinciden con lo analizado por Granja Palacios (2013) quien menciona que la enseñanza exige la competencia del diálogo, pues sin este, no puede darse la primera.

En cuanto a las estrategias didácticas, las más empleadas son caracterizadas como propias del modelo academicista o enseñanza tradicional, especialmente en este estudio tiene una especial atención la exposición magistral. Aunque se nota un avance hacia otras metodologías más coherentes con los nuevos enfoques de la enseñanza, con las cuales se enfatizan el desarrollo de habilidades y no solamente de conocimientos, cabe aclarar que aún no tienen suficiente aplicación en las aulas de la institución seleccionada.

De igual manera que las estrategias didácticas tienen un predominio de características del modelo tradicional, al analizar los procedimientos e instrumentos de evaluación queda claro que guardan coherencia entre sí.

Los docentes universitarios de la carrera seleccionada han explorado aun escasamente el uso didáctico de herramientas tecnológicas. Si se planea actividades que tengan que ver con el

aprendizaje por descubrimiento o el aprendizaje significativo, se puede sin duda propiciar que los estudiantes utilicen herramientas como Power Point, como estrategia de aprendizaje que los involucre en entornos de análisis y reflexión que les permita construir su propio conocimiento. Sin embargo, para lograr lo expresado precedentemente, queda claro que el sólo uso de los medios y recursos resulta insuficiente.

Si el docente logra introducir procesos de comprensión en su programa, logrará el estándar mínimo de conocimiento que es “el saber”, si profundiza un poco más y lo lleva a aplicación de lo que sabe, si le plantea el uso de ese conocimiento lo ha llevado un paso más en su construcción profesional, pero si lo reta a comprender, el estudiante progresará más allá de la razón instrumental, todo lo cual puede ponerlo en el lugar privilegiado de crear, resolver, proponer respuestas de manera sensata y reflexiva.

El docente debe procurar plantear problemas, preguntas, llevar al estudiante a la reflexión, plantear desde su experiencia retos intelectuales que lleven al estudiante a pensar, a crear. El diálogo, la reflexión, el consenso, el disenso, la argumentación y la dialéctica son medios para el propósito pedagógico.

Este estudio permitió conocer, gracias a la expresión de los estudiantes, que cada aula es diversa, por lo que no siempre funciona la misma actividad, la

misma historia, la misma anécdota, en algunos casos sí, pero no siempre. Todo lo cual invita a plantearse como docentes, nuevas formas de abordar un tema, de crear un caso, de poner a pensar a los estudiantes.

Lo expresado anteriormente, deja el camino abierto para otros investigadores que deseen profundizar o ampliar la investigación sobre estas dos preguntas: si tanto ha cambiado el mundo y el derecho ha tenido tanta transformación universal ¿por qué seguimos enseñando igual y lo mismo?, ¿será que pensamos que enseñar lo nuevo es estar actualizado? Hasta cuándo comprenderemos los abogados que no basta con aplicar conceptos, categorías y normas a la realidad para que se transforme, pues como históricamente está demostrado, los conceptos y las normas no transforman la realidad, su aplicación sin sentido termina por hacernos confundir el concepto con la realidad, terminan por hacernos pensar que lo que dice el derecho es lo que pasa en el mundo real y así nos comportamos, en un idealismo amparado por la falsa conciencia.

## Bibliografía

Cavanillas Múgica, S. (2015). La Enseñanza del Derecho según la “Institución Libre de Enseñanza”. Revista de Educación y Derecho. Marzo 2015.

- De Vivero Arciniegas F. La enseñanza del derecho encaminada a formar abogados. (2015). *Revista De Docencia Universitaria*. October 2014;12 (3):111-125.
- Hurtado, J. (2014). Educación superior y educación general: más allá del desafío de la productividad y la competitividad. (Spanish). *Revista De Estudios Sociales*, (50), 25-29.
- Mateo, J., & Vlachopoulos, D. (2013). Reflexiones en torno al aprendizaje y a la evaluación en la universidad en el contexto de un nuevo paradigma para la educación superior. (Spanish). *Educacion XX1*, (16.2), 183-207.
- Montoya Vargas, J. (2014). El estado actual de la reforma de la educación jurídica en América Latina: una valoración crítica. (Spanish). *Revista De Docencia Universitaria*, 12(3), 177-200.
- Rivarola, D. (2002). Informe sobre la Educación Superior en Paraguay. Asunción, Intecontinental.
- Salguero, L. A. (2008). Gestión docente y generación de espacios organizacionales en las universidades. *Revista de Educación*, 14(27), 11-32.
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. (Spanish). *Journal Educational Innovation / Revista Innovación Educativa*, 14(66), 129-145.
- Tunermann Bernheim, C. (2009). La educación superior necesaria para el siglo XXI. *Temas*, 42-51.
- Vanossi, J.R. (1989), *Universidad y Facultad de Derecho: Sus Problemas*, Argentina, Eudeba.
- Zabalza, M. A. (2007) *Competencias docentes*.
- Witker, J. (1985). *Técnicas de enseñanza del Derecho*, [en línea], México, Instituto de Investigaciones Jurídicas.