

La planificación en la enseñanza del Derecho: aspectos en la asignatura Práctica Profesional Penal

LEONARDO PABLO PALACIOS¹ y FABIÁN LUIS RIQUERT²

RESUMEN

El presente trabajo aborda el proceso de planificación en la asignatura Práctica Profesional Penal, del cuarto año de la carrera de Derecho de la Universidad Atlántida, sede Mar del Plata. Dicha asignatura, que se imparte en la mayoría de las Facultades de Derecho de Argentina, es atípica por presentarse como pura práctica cuyos contenidos teóricos se estudian en asignaturas previas. Por ello, en su planificación se plantean cuestiones específicas sobre la forma de estructurar el proceso de enseñanza a partir de actividades didácticas que tienen más que ver con el *estar siendo* abogados que con los contenidos teóricos específicos de una materia. En este sentido, es necesario planificar el proceso pedagógico de la asignatura, más con la posibilidad de dar cuenta de un *saber hacer*, que de un *saber*, que es lo que generalmente se transmite en la enseñanza superior. Se plantea, entonces, pensar la planificación en el marco de *qué* objetivos se proponen en un marco institucional y curricular dado,

¹ Profesor Adjunto de la asignatura "Práctica Profesional Penal" y Profesor Adjunto de "Derecho Constitucional" en la Facultad de Derecho, Universidad Atlántida Argentina (sede Mar del Plata) y Ayudante de Primera ordinario en la asignatura "Historia Constitucional Argentina" de la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Máster en "Sistemas penales comparados y problemas sociales", Facultad de Derecho, Universidad de Barcelona. E-mail: leopal@speedy.com.ar.

² Profesor Titular de la Facultad de Derecho de la materia "Práctica Profesional Penal" y Asociado de "Derecho Constitucional", Universidad Atlántida Argentina. Docente de la Facultad de Derecho de "Teoría Constitucional", Universidad Nacional de Mar del Plata. Máster en Derecho Penal, Universidad de Salamanca (España). E-mail: riquertfab@gmail.com.

qué conocimiento se evalúa en este tipo de asignatura y la complejidad que estas relaciones presentan.

PALABRAS CLAVE

Planificación didáctica - Práctica Penal - Objetivos - Evaluación - Teoría y práctica.

Planning in Law Education: Aspects in Professional Criminal Practice Course

ABSTRACT

This article discusses how the course “Penal Professional Practice”, from Mar del Plata’s Universidad Atlantida Law School curriculum (fourth year), has been planned. The course, taught in most Argentinian Law Schools, don’t follow the typical scheme and concentrates more on practice itself, with related theoretical information being treated in previous courses. Because of this approach, throughout planning a number of specific questions about the manner of structuring the teaching process arose: such process should be around didactic activities more related to “being an attorney” than with specific theoretical contents of the matter. Thus, it is necessary to plan the course by allowing a know-how data, and not only the usual knowledge in the way is imparted in other academic institutions. This article proposes to think of a plan taking into account what goals were listed in an already given institutional framework, what kind of knowledge is evaluated in these courses and the complexity this set of relationships shows.

KEYWORDS

Didactic Planning - Penal Practice - Objectives - Evaluation - Theory and Practice.

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el proceso de planificación en una asignatura atípica de la carrera de Abogacía, que se denomina Práctica Profesional

Penal. Trata cuestiones específicas relativas a *cómo* plantear a los alumnos actividades de enseñanza que tienen más que ver con el *estar siendo* abogados que con los contenidos teóricos específicos de una materia, es decir, más con poder dar cuenta de un *saber hacer*, que de un *saber*, que es lo que generalmente se intenta transmitir en la enseñanza superior. Pero fundamentalmente, con relación a esta cuestión, aborda la planificación en el marco de *qué* objetivos se proponen y *qué* conocimiento se evalúa en este tipo de asignatura y la complejidad que éste presenta.

Parte de considerar que la planificación debe tener en cuenta, en primer lugar, la realidad institucional en la que se desarrolla la materia, los objetivos propuestos, el tipo de conocimiento que se intenta desarrollar, las actividades indicadas para lograr esos objetivos y la forma en que se evaluarán los mismos. En términos de Estela Cols, podríamos sostener que la planificación “incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas que el currículum prescripto plantea, adecuarlas a la particularidad de las escuelas y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo y posibilite su supervisión” (Cols).

En este sentido, la planificación responde a una necesidad organizativa que exige plasmar acciones y estrategias que permitan concretar las intenciones pedagógicas de los docentes, que finalmente se refleje en el proceso evaluativo, requerido por la institución. Así, se considera que la evaluación no es un apéndice de la enseñanza sino parte de ella (Celman, 2003), y que es además constitutiva de las prácticas pedagógicas, ya que media el encuentro entre el proceso de enseñar y el de aprender (Palou de Maté, 2003). Desde allí, se propone describir algunas praxis e intentar dotarlas de un sentido, si bien no definitivo, por lo menos aproximado a lo que se puede considerar una práctica docente cualitativamente potente.

Todo ello, teniendo en cuenta las palabras de Biggs (1999: 179); por un lado, cuando dice que “el qué y el cómo aprendan los estudiantes depende en gran medida de cómo crean que se les evaluará”, y, por otro, teniendo como norte un modelo de enseñanza-aprendizaje pluralista, democrático, crítico, no dogmático y participativo, y que dentro de ese modelo, mucho más que lo que se dice, pesa lo que se hace. En definitiva, un proceso de enseñanza en el que el registro del otro es

fundamental, y que obliga entonces a ser claros, coherentes y consecuentes con lo que se considera es la mejor planificación que se puede sostener en un marco social e institucional dado.

II. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LA MATERIA Y SOBRE LA PLANIFICACIÓN

Esta materia se encuentra inserta en el plan de estudios con posterioridad a los Derechos Penales, Derecho Penal I o Parte General, en el cual se estudia la llamada “Dogmática penal”, y Derecho Penal II o “Parte Especial”, que estudia los tipos penales en particular, es decir, las diferentes clases de delitos, y “Derecho Procesal Penal”, materia en la cual los alumnos estudian los principios que informan al proceso penal, establecidos en los Códigos Procesales, tanto de la Provincia de Buenos Aires como de la Nación, aplicable en los procesos federales. En el tercer año, los alumnos, además, cursan una materia que se denomina Práctica Profesional Inicial, donde encuentran una primera aproximación a la tarea del abogado.

En Argentina, en general, los planes de estudios de las Facultades de Derecho contienen dos o tres asignaturas “prácticas”. La finalidad es que los alumnos avanzados se puedan familiarizar con la tarea específica del abogado, sobre todo en el proceso judicial, ya sea civil y comercial o penal. Las prácticas se encuentran planteadas como asignaturas donde se llega con una carga teórica previamente aprobada, y en la cual se debe “aprender” a trabajar de abogado: redactar escritos, cédulas de notificación, oficios, interrogatorios a testigos y partes, realizar apelaciones, redactar resoluciones, adquirir el manejo de un estudio jurídico, etc.³

En lo específico, la tarea docente es capacitar al alumno para su desempeño dentro de un proceso penal. El programa de la materia se encuentra realizado sobre la base del comienzo, desarrollo y fin de un

³ Si bien esta forma de estructurar el plan de estudios puede ser criticable, tanto como la separación entre teoría y práctica en el proceso de enseñanza, no abordaremos tal punto en el presente trabajo. En lo específico, se puede consultar a PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho en España: Un diagnóstico crítico y algunas propuestas”, en *La enseñanza del Derecho. Dos modelos y una propuesta*, Lima, Palestra Editores, 2006.

proceso penal de acuerdo al Código de Procedimientos Penal de la Provincia de Buenos Aires, si bien no se excluyen algunas cuestiones del procedimiento federal y de la justicia contravencional o de faltas.

La materia se desarrolla en un cuatrimestre con una carga de seis horas cátedras semanales; se deben rendir dos exámenes parciales, con su respectivo recuperatorio en caso de ser necesario, que se aprueban con nota de cuatro sobre diez puntos, y un examen final. Se puede promocionar la materia en el caso de que en ambos parciales la nota de aprobación sea de siete o más puntos sobre diez.

Desde un primer momento, el equipo docente plantea una asignatura donde en el aula, la carga teórica sea muy reducida, y se privilegie una modalidad de taller, en la cual prime la realización de tareas específicas de abogado, siempre contextualizadas, ya sea dentro o fuera de un órgano judicial. Con una Provincia en la cual existe un proceso penal concebido como acusatorio, es decir, de dos partes enfrentadas en pie de igualdad, desarrollando sus estrategias frente a un tercero imparcial que debe juzgar, la asignatura se propuso para que los alumnos se pudieran capacitar tanto en el trabajo de una fiscalía como de una defensa, ya sea oficial o particular, y también para cumplir el rol de un particular damnificado, en el caso correspondiente.

El profesor Domenech critica la forma en la que en las Facultades de Derecho se aborda la adaptación profesional, limitada al litigio y a copiar modelos de escritos, en una clara descripción: "Repetición de modelos preestablecidos como una suerte de derecho formulario y escriturario en uno o pocos de los roles dentro de un litigio" (1999: 23). Compartiendo dicha crítica, la idea de la cátedra es acercar lo más y mejor posible al alumno a la cotidianidad del ejercicio de la abogacía. Por ello, se trata de abordar tareas contextualizadas, con todos los aspectos que esto implica, para evitar precisamente otro problema que advierte el autor:

La complejidad del caso fue también reducida cuando osó abordársela. Pues no se operó sobre casos reales -la mayor realidad era su jurisprudencialidad- sino sobre casos de laboratorio inventados y simplificados para ilustrar la Gran Teoría. Casos extraños, infrecuentes, que se proponía estudiar en secuencia preestablecida y sin referencia a las prácticas (Domenech, 1999: 25).

En las Facultades de Derecho, en muchas ocasiones por falta de formación de sus profesores, o por la naturalización que generan prácticas tan antiguas, es la evaluación la que define los objetivos y, por lo tanto, la planificación de la cátedra, y no al revés, como sería deseable. La tarea de planificación no está vista como “una intervención de carácter racional, sistemática y técnica, en la que la preocupación central está determinada por la búsqueda de los medios más apropiados para alcanzar la eficacia en el cumplimiento de las finalidades educativas” (Cols, 6), lo que posibilita que por los requerimientos institucionales y la propia ansiedad de los alumnos, el instrumento de evaluación se apodere de todo el proceso de aprendizaje. A su vez, debemos tener presente que en estas facultades la evaluación estuvo casi siempre ligada al examen, y a una forma determinada de examen, que en derecho representa una mesa examinadora integrada por tres profesores que escuchan cuánto sabe el alumno, cómo lo sabe y para qué sirve ese saber, para luego colocar una calificación de acuerdo a un sistema conceptual numérico del 0 al 10. Esto hace que en general se confunda evaluación con *acreditación*.

Lo cierto es que *evaluación* es un término polisémico, que surge en un marco sociohistórico determinado⁴ y sin identidad disciplinaria (Palou de Maté, 2003). Entonces podemos apropiarnos de las palabras de Menin, para expresar la problemática que plantea de este modo: “Es que la evaluación como parte del proceso de la educación, ha generado más incógnitas que soluciones. Es el término más confuso de la pedagogía moderna” (Menin, 2001: 114).

En general, en la educación superior, los profesores, a través de la evaluación, pretenden *rastrear un saber*, y un saber que además no formaba

⁴ Respecto al origen del concepto, Palou de Maté lo sitúa en el contexto de la Revolución Industrial y dice: “...la evaluación se articula entre el sistema productivo y el sistema escolar, relación ésta que se manifiesta también en otros ámbitos del campo pedagógico, donde la demanda industrial se va reconvirtiendo en términos educativos en todo el quehacer docente, como por ejemplo la concepción de número, el vocabulario, la actitud frente al adulto” (PALOU DE MATÉ, 2003: 94). Particularmente interesante es la relación que realiza la autora entre la función de la evaluación y el desarrollo de los conceptos vinculados al “manejo científico del trabajo”, con su control de tiempos, movimientos y control originados en los trabajos de Frederick Taylor a principios del siglo XX en los EE. UU., que darían lugar a la producción en masa.

parte de la constitución de sus alumnos previo a su intervención en el proceso de enseñanza. Pues bien, en la práctica profesional se debe planificar para *evaluar* lo contrario: se debe planificar para lograr un *saber hacer*, que además se fundamenta en saberes en los cuales no se ha intervenido en el proceso de su transmisión-adquisición por parte del alumno.

Finalmente se debe realizar esa tarea, como otras de las constitutivas de la relación didáctica, en función de la previsión curricular, que excede en muchos casos las propuestas de los docentes en particular, y que ciñéndola a los reglamentos administrativos, la uniforma, en aquellos sistemas numéricos antes indicados, en plazos, fechas, requisitos formales y tipos de instrumentos, que resultan a veces incompatibles con la dinámica que debería tener la tarea en una práctica profesional.

En este marco, la planificación de esta materia exige que se tenga en cuenta que la evaluación sumativa se realiza, como exige la currícula, en dos parciales, que en este caso resultan bien diferenciados. El primero es un parcial escrito e individual que consiste en la redacción de un escrito contextualizado, ya sea de los que realiza una fiscalía o una defensa en la primera parte o instrucción preparatoria de un proceso penal. El examen se realiza a partir de un caso dado por los docentes, y los alumnos pueden trabajar con el Código Procesal Penal y el Código Penal, siempre que no sean comentados. El segundo parcial consiste en la realización de un juicio oral, donde los alumnos asumen un rol profesional determinado.

Para el caso en que los alumnos no promocionen la asignatura, se realiza un examen final que consta de dos fases: la primera, escrita e individual, en la cual deben, como en el primer parcial, realizar un escrito determinado a partir de un caso dado por los docentes, y una segunda parte, que es la defensa oral de dicho trabajo, luego de la revisión del escrito por los docentes, donde se evalúan en conjunto ambas fases del examen.

En cuanto a la planificación y su relación con la evaluación formativa, aquella que se da en forma permanente a lo largo del curso (asistencia, puntualidad, participación, entrega de trabajos prácticos, aportes, predisposición, etc.) posee algunos momentos puntuales de mayor relevancia.

Uno de ellos es la visita a un centro de detención, generalmente la Unidad Penal 15 de la Provincia de Buenos Aires, con sede en Batán, y el otro la proyección y debate de un filme que aborde aspectos de un proceso penal en particular.⁵ Ambos momentos son importantes para la cátedra, ya que permiten involucrar a los alumnos en los efectos cotidianos de las prácticas profesionales y a la vez, realizar una reflexión sobre las mismas. A los fines de facilitar esta relación, la cátedra administra un blog, al cual los alumnos acceden para obtener la información relevante para la cursada y también para realizar las reflexiones sobre las actividades descriptas, pudiendo intercambiar opiniones entre sí y con los miembros de la cátedra.

III. OBJETIVOS E INSTRUMENTOS

Una vez puesto de manifiesto cómo es el desarrollo de la cursada, se intentará deconstruir el mismo, para fundamentar en teoría sus distintos aspectos.

Lo primero que se debe plantear son los objetivos de la primera parte del curso, es decir, el período que se extiende hasta el primer parcial. Tomamos a los objetivos como “un conjunto de enunciados acerca de los logros de los alumnos”, que son parte del proceso que “permite avanzar en la consecución de las intenciones pedagógicas definidas en el currículum prescripto” (Cols, 9). En este punto se intenta que los alumnos logren:

- Desarrollar tareas propias del proceso penal en la etapa denominada de Investigación Penal Preparatoria.
- Trabajar sobre casos reales.
- Realizar funciones varias: fiscal, defensor, particular damnificado, etc.

Durante la cursada se intenta desarrollar el proceso de acercamiento a la tarea que puede realizar un abogado dentro de un proceso penal, ya sea la tarea del abogado que actúa dentro del ámbito de un órgano

⁵ En diferentes cursos se ha proyectado y debatido sobre *En el nombre del padre*, 1993, dirigida por Jim Sheridan; *El secreto de Vera Drake*, 2004, dirigida por Mike Leigh; *Sophie Scholl*, 2005, de Marc Rothermund, y *Nada más que la verdad* (*Nichts als die Wahrheit* o *After the truth*), 1999, dirigida por Roland Suso Richter.

judicial o quien ejerce la profesión libremente, lo que modifica sustancialmente la actuación. Esto hace que por fuera de la teoría que los alumnos adquieren en las materias previas específicas, deban poner en juego una serie de habilidades que no se encuentran en las materias de la carrera: una escritura acorde con el trabajo planteado, una adecuada expresión oral, la posibilidad de fijar estrategias y prever situaciones en un proceso a mediano plazo, la necesidad de argumentar y contraargumentar, entre tantas otras.

Además de los objetivos propuestos, se debe tener presente cuáles son las tareas que se propondrán para lograrlos y los criterios de satisfacción que exigirá la cátedra al evaluar los mismos. Es por ello que presentamos dos cuadros relacionando ambos aspectos:

Cuadro 1 - Primera parte de la cursada, correspondiente a la tarea dentro de la investigación penal preparatoria

Nº	Objetivos propuestos	Tipo de tarea propuesta	Tipo de conocimiento/habilidad requerido	Criterios de satisfacción
1	Conocer los tipos de escritos relevantes que se realizan en un proceso penal y los requisitos formales generales y específicos.	Realizar presentaciones en causas concretas facilitadas por la cátedra.	Conocimiento del derecho de fondo. Utilización de recursos de escritura.	Deben establecer correctamente el tipo de escrito necesario para la tarea propuesta y cumplir todos los requisitos formales de presentación.
2	Redactar los hechos (que son la base de todo proceso penal basado en el derecho penal de acto) en escritos penales.	Realizar denuncias, llamados a indagatoria, prisión preventiva y elevación a juicios.	Ídem 1.	Deben poseer una redacción clara y entendible y un lenguaje técnico acorde con las materias aprobadas.

LA PLANIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: ASPECTOS EN LA ASIGNATURA PRÁCTICA PROFESIONAL PENAL

LEONARDO PABLO PALACIOS – FABIÁN LUIS RIQUERT

Nº	Objetivos propuestos	Tipo de tarea propuesta	Tipo de conocimiento/habilidad requerido	Criterios de satisfacción
3	Relacionar los hechos con los tipos penales (calificación legal).	Calificar conductas, determinar tipos de concursos y participación.	Conocimiento del derecho de fondo. Utilización de recursos de escritura y lógica jurídica.	La calificación legal debe ser la adecuada al hecho descrito y a la participación del imputado/defendido.
4	Relacionar los hechos con los medios de prueba.	Ofrecer prueba en el caso concreto: tipo y punto de pericia, interrogatorios de testigos.	Ídem 3.	Las pruebas ofrecidas deben ser adecuadas al caso y suficientes para acreditar lo que se sostiene y lograr lo que peticona.
5	Argumentar y contraargumentar a partir de los hechos descritos, los extremos peticionados y la prueba producida.	Realizar peticiones escritas de prisión preventiva, elevación a juicio y sobreseimiento.	Ídem 3.	La línea argumental debe ser adecuada al hecho narrado y conducente con las pruebas producidas, con la calificación legal y con lo peticionado.
6	Analizar resoluciones y/o peticiones judiciales y realizar una crítica razonada de posibles puntos de agravio (apelación).	Apelar dictados de prisión preventiva,, elevación a juicio y sobreseimiento.	Conocimiento del derecho de fondo. Utilización de recursos de escritura. Recursos de crítica, argumentación y lógica jurídica.	Las peticiones deben identificar claramente el agravio, fundamentadas en derecho y tomar en cuenta los hechos probados.

Para cumplir con dichos objetivos, en la primera parte de la cursada se debe trabajar casi en exclusividad en forma escrita, a partir de los modelos de los escritos que deben presentar los abogados en la etapa que el Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires denomina Investigación Penal Preparatoria.

Los primeros trabajos comienzan con alguno de los escritos que pueden iniciar un proceso penal, por ejemplo, una denuncia. Los alumnos, en teoría, deben conocer la regulación del Código Procesal Penal sobre la misma, y trabajar, inclusive, con el Código mismo. El alumno debe, en un "caso" planteado por la cátedra, hacer el escrito de denuncia a partir de la narración de un supuesto cliente o concurrente a una Fiscalía o Defensoría, y de la explicación y muestra de modelos formales trabajados en la clase.

Si se toma como modelo ese escrito, podemos analizar qué se espera dentro del taller propuesto en la clase, comenzando con el aspecto formal: que el escrito esté dirigido hacia la autoridad correspondiente, que contenga los requisitos formales exigidos por las diferentes leyes y acordadas, como por ejemplo presentación de las partes y abogado, constitución de domicilio, representación, bono y anticipo previsional, tasa de justicia, etc. Posteriormente, la narración de los hechos: esto resulta fundamental, puesto que la misma debe ser clara y precisa, conteniendo todas las circunstancias de modo, tiempo y lugar necesarias para que quien recepte el texto entienda en forma rápida y sin dificultad cuáles son los hechos que motivan la denuncia. Se corrige también el conocimiento específico de los Derechos Penales: a quién o quiénes se denuncia, tipo de participación, y si el delito denunciado se presenta como consumado o tentado. También se tienen en cuenta las reglas de competencia: territorial, personal y material, en los casos de delitos cometidos en diferentes jurisdicciones o sobre cuestiones del fuero federal. Luego se corrige la tipificación del delito que hace el alumno, típico conocimiento de la materia Derecho Penal II. En este sentido, la cátedra, a través de la consulta e interacción con el resto de los docentes del área penal (Derecho Penal I y II y Derecho Procesal Penal), en general, tiene buena información sobre los contenidos abordados en dichas materias. Finalmente, se solicita que ofrezcan medidas de prueba, tendientes a

demostrar los hechos descriptos, y peticionen una resolución de la autoridad requerida de acuerdo al estado del proceso.

Más allá de que los escritos a realizar sean muy simples –como el de designación de un abogado defensor– o más complejos –como una denuncia, un requerimiento de elevación a juicio o una apelación de prisión preventiva–, los aspectos relevantes para evaluar los trabajos son los descriptos en el párrafo anterior. Desde el primer trabajo realizado hasta el escrito de evaluación, los parámetros utilizados son los mismos, por lo que los alumnos deberían llegar entrenados a rendir el primer parcial. En esta primera parte, no se sigue un “caso-expediente”, ya que existen pasos procesales que en ocasiones no pueden verse completos, pero sí en ocasiones, se continúan escritos realizados por los alumnos, en intervenciones posteriores de sus propios compañeros (en un escrito de denuncia hecho por un alumno, otro realiza el rol de fiscal y puede determinar su archivo o la apertura solicitando medidas de prueba, por ejemplo).

La cátedra posee un número mínimo de trabajos que se requieren para estar habilitados para rendir el parcial. Estos trabajos en general son individuales, aunque algunas veces los alumnos pueden trabajar en conjunto en el aula, fundamentalmente cuando lo hacen con una causa penal concreta.

La tarea docente en esta primera parte consiste fundamentalmente en la selección de los casos que se plantean a los alumnos. Pero dicha selección está acompañada además de una fuerte intervención durante el desarrollo del trabajo de taller en clase, para poder relacionar la tarea concreta que se pide, con una noción más abstracta que los propios alumnos poseen, en esta etapa, del derecho penal y del proceso penal en sí. Es decir que los docentes guían fuertemente a los alumnos, a fin de que se ubiquen en la etapa procesal oportuna, otorgando un panorama de lo que implica cada decisión tomada en ese contexto en el futuro desarrollo del caso, así como las posibilidades de concretar el derecho penal de fondo en el caso, con sus reglas típicas como son los criterios a tener en cuenta en planteos que incluyan tentativas, participación, tipos calificados, inimputabilidades, agravantes o atenuantes, etc.

En todos los casos se realiza una devolución a los alumnos, muchas veces en forma abierta dentro de la clase, para que todos puedan comprender el trabajo y los requerimientos de la cátedra a partir de los aciertos y errores de cada uno.

En algunos trabajos prácticos se realiza una especie de evaluación por los pares: por ejemplo, en el caso de la denuncia, el escrito realizado por un alumno se le entrega a un compañero para que éste, en el rol de Fiscal, decida si la denuncia está correctamente formulada, y si es así, abra la investigación penal y dicte las medidas de prueba, que pueden ser las propuestas por el denunciante u otras. Luego ambos trabajos son corregidos por los docentes. Esa mirada de los alumnos sobre la producción de sus compañeros resulta muy útil para su propia formación y para los docentes, ya que otorga una medida de lo que el grupo está en condiciones de producir.

También durante la primera parte se realizan una serie de ejercicios donde se entrena la oralidad en audiencias, sobre todo del denominado proceso de "flagrancia", un proceso penal abreviado en formas y tiempos y fundamentalmente oral que se encuentra establecido en los artículos 284 bis a 284 sexies del Código de Procedimiento Penal de la Provincia de Buenos Aires.⁶ Si bien hasta ahora no participa de la

⁶ *Art. 284 bis (texto según Ley 13.260) (ver Ley 13.811).* El procedimiento de flagrancia que se establece en este Título, es de aplicación en los supuestos previstos por el artículo 154, tratándose de delitos dolosos cuya pena máxima no exceda de quince (15) años de prisión o reclusión, o tratándose de un concurso de delitos ninguno de ellos supere dicho monto. El fiscal, de no ser procedente la detención, según lo establecido por el artículo 151, dispondrá la inmediata libertad del imputado. Se harán saber al imputado inmediatamente, y bajo sanción de nulidad, las garantías previstas por el artículo 60, y se procederá de acuerdo con lo previsto por los artículos 308 y siguientes.

Las presentes disposiciones serán también aplicables, en lo pertinente, cuando se tratare de supuestos de flagrancia en delitos dolosos de acción pública sancionados con pena no privativa de libertad. *Art. 284 ter (texto según Ley 13.943) (ver Ley 13.811).* *Declaración de flagrancia.* En el término de cuarenta y ocho (48) horas de tomar conocimiento de la aprehensión, el Fiscal deberá, salvo supuestos de excepción mediante resolución fundada, declarar el caso como de flagrancia, sometido al trámite aquí establecido, y si correspondiere, solicitar al Juez de Garantías que transforme la aprehensión en detención. La declaración del caso como de flagrancia deberá notificarse inmediatamente a la defensa y en caso de discrepancia con indicación específica de los motivos de agravio y sus fundamentos, sólo será susceptible de revisión

evaluación de la primera parte, el entrenamiento oral es fundamental para la segunda parte de la cursada.

Para llevar adelante las tareas propuestas, el alumno debe poner en juego un tipo de conocimiento y de habilidades adquirido en cursadas anteriores. Pero la tarea fundamental que se realiza en el curso es la de entrenar a los alumnos para hacer funcionales esos conocimientos. Se podría decir que los alumnos deben poner en juego un conocimiento práctico, que, como nos dice Feldman (1999), es un tipo de conocimiento que no se opone al conocimiento teórico o al científico, sino que es diferente a éstos, pues “se trataría de un conocimiento que es producido en contexto, y sólo puede ser comprendido como respuesta a sus exigencias” (Feldman, 1999: 61).

En la segunda parte de la cursada, toda la atención del aprendizaje de los alumnos está centrada en el trabajo grupal de preparación y realización de un juicio oral.

por parte del Juez de Garantías, dentro de las cuarenta y ocho (48) horas de realizada la notificación. *Art. 284 quáter (texto según Ley 13.260)*. El Fiscal deberá disponer la identificación inmediata del imputado y solicitar la certificación de sus antecedentes, la información ambiental y cumplir con las pericias que resulten necesarias para completar la investigación, todo, en un término no mayor de veinte (20) días desde la aprehensión, el que podrá ser prorrogado a requerimiento del Agente Fiscal por veinte (20) días más por resolución fundada del Juez de Garantías. *Art. 284 quinquies (texto según Ley 13.260)*. En el mismo término establecido en el artículo anterior, el Fiscal, el imputado y su defensor, podrán solicitar al Juez de Garantías, según correspondiere, la suspensión del juicio a prueba, el sometimiento a juicio abreviado, o el juicio directísimo, siendo de aplicación, en lo pertinente, las disposiciones de los artículos 404 y 395, 396, 400, 401, 402, 403, 403 bis, respectivamente. En estos casos y mediando conformidad de las partes, el Juez de Garantías será competente para dictar pronunciamiento con ajuste a lo establecido por los artículos 404, segundo párrafo, y 399. Ninguno de estos supuestos será viable en esta etapa, de no haberse obtenido el resultado de las pericias pendientes, la completa certificación de los antecedentes del imputado, y su examen mental obligatorio en los casos de la segunda parte del artículo 64 de este Código. *Art. 284 sexies (artículo incorporado por Ley 13.183)*. Vencido el plazo para solicitar la suspensión del juicio a prueba o el sometimiento a juicio abreviado, sin que las partes formulen petición alguna sobre los mismos, el Fiscal procederá en el término de cinco (5) días a formular por escrito la requisitoria de elevación a juicio, y al mismo tiempo, si el imputado se encontrare detenido, solicitar la prisión preventiva. Dichas peticiones y la decisión del Juez de Garantías deberán ajustarse a lo establecido por los artículos 334 y siguientes, y 157 y 158 respectivamente.

Desde la primera clase de esta sección, a los alumnos se les entrega una causa penal real. Se designan grupos de dos a cuatro personas y se les asigna un rol: fiscales, defensores o particulares damnificados. Los grupos son determinados por la cátedra, teniendo en cuenta el desempeño de los alumnos durante la primera parte, intentando que no se formen sólo en base a afinidades personales.

El juicio oral es el parcial en sí: allí el Tribunal que finalmente juzgará al/los imputados está conformado por los docentes de la cátedra. De más está decir que el resultado del “juicio” nada tiene que ver con la calificación que se otorgue a los alumnos. Se puede “condenar” al supuesto imputado, y calificar con el máximo puntaje a algunos de los alumnos que asumen el rol de abogados defensores.

Los objetivos específicos de la segunda mitad de la cursada son:

- Desempeñarse en un juicio oral.
- Elaborar estrategias de acusación o defensa en un caso concreto.
- Trabajar sobre una causa real.
- Trabajar en equipo.
- Expresarse correctamente.

La relación entre estos objetivos y las tareas propuestas, el tipo de conocimiento requerido y los criterios de satisfacción de los mismos, correspondiente a la tarea de preparación y realización de un juicio oral, están contenidos en el siguiente cuadro.

Cuadro 2

Nº	Objetivos propuestos	Tipo de tarea propuesta	Tipo de conocimiento/habilidad requerido	Criterios de satisfacción
1	Diseñar estrategias principales y subsidiarias adecuadas al caso dado y al rol asignado.	Estudiar en grupo el expediente. Dividir tareas. Acordar puntos de vista.	Derechos anteriores. Lógica jurídica. Organización. Debate de ideas.	Las estrategias diseñadas se deben poder sostener hasta el final del juicio de acuerdo a los elementos del caso.

LA PLANIFICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: ASPECTOS EN LA ASIGNATURA PRÁCTICA PROFESIONAL PENAL

LEONARDO PABLO PALACIOS – FABIÁN LUIS RIQUERT

Nº	Objetivos propuestos	Tipo de tarea propuesta	Tipo de conocimiento/habilidad requerido	Criterios de satisfacción
2	Definir qué aspectos deben probar y a través de qué medidas de prueba.	Seleccionar pruebas en grupo. Realizar escrito de ofrecimiento.	Lógica jurídica. Criterios de selección. Posibilidad de anticipación.	La prueba solicitada debe ser adecuada a la estrategia propuesta y posible de realizar en juicio.
3	Peticionar oralmente.	Interponer excepciones, nulidades, aclaraciones, líneas de acusación y defensa.	Derechos anteriores. Recursos de expresión oral (descriptivos, expresivos, argumentativos, etc.).	Las posiciones tomadas y las peticiones deben ser entendibles y basadas en los hechos y el derecho aplicable al caso.
4	Formular oralmente interrogatorios a las partes, los testigos y los peritos.	Realizar preguntas orales a los testigos y a los peritos en el caso concreto.	Recursos de expresión oral. Conocimiento profundo de la causa.	Los interrogatorios deben adecuarse a la etapa del proceso y al carácter del declarante, ser siempre respetuosos de las partes y del Tribunal y conducentes al caso.
5	Realizar en forma oral un alegato (valoración de la prueba producida en relación con los extremos peticionados).	Hacer un relato oral no leído relacionando hechos, prueba, derecho y petición.	Derechos anteriores. Conocimiento de la causa y de lo sucedido en la audiencia. Lógica. Argumentación. Manejo de jurisprudencia y doctrina.	La relación entre los hechos, prueba producida, calificación y petición realizada debe ser adecuada al caso y fundamentada en derecho.

Nº	Objetivos propuestos	Tipo de tarea propuesta	Tipo de conocimiento/habilidad requerido	Criterios de satisfacción
6	Responder a planteos novedosos o sorprendidos del Tribunal o la parte contraria.	Contestar oralmente peticiones de la otra parte o resoluciones del Tribunal que deban ser apeladas.	Expresión verbal. Conocimiento del derecho y los principios procesales. Utilización de las reglas de la lógica.	La participación en los casos de contestaciones de traslados debe ser conducente al punto en debate y fundamentados en derecho.

¿Cuáles son las tareas requeridas a los alumnos durante esta segunda parte de cursada? En primer lugar, se trabaja formalmente sobre los pocos escritos que deben presentar en esta etapa preparatoria de juicio oral, que desembocan en una audiencia oral donde se tratan todas las cuestiones preliminares al juicio.

Luego se trabaja a partir de tutorías en la orientación de los grupos. Cada grupo debe decidir una estrategia a seguir, investigar cuestiones de derecho de fondo, relativas a participación, imputabilidad, etc., y específicas de los tipos penales abordados y sobre todo jurisprudencia y doctrina referida al caso. También deben poder prever las estrategias de los otros grupos y tener alternativas probables a la estrategia principal.

Se orienta sobre los medios de prueba necesarios, y sobre cómo rebatir pruebas y argumentos de la parte contraria. Se busca fundamentalmente en esta labor de tutoría del docente que los grupos desarrollen el trabajo en forma pareja entre los integrantes y que la distribución del mismo permita que todos se luzcan y demuestren sus habilidades.

Además de las clases, se les solicita a los alumnos que concurren a presenciar audiencias a Juzgados y Tribunales, ya sean las audiencias del procedimiento de flagrancia, preliminares o de juicios orales, para que se familiaricen con el trabajo del abogado.

Se realiza sólo una audiencia oral antes del parcial propiamente dicho, y esta audiencia, en realidad, si bien sirve como entrenamiento, es parte del trabajo final y se tiene en cuenta en la calificación final.

A partir de lo expresado, se tienen por formulados los objetivos de la cursada en la primera y segunda parte, las tareas propuestas, los conocimientos requeridos y los criterios de satisfacción de la evaluación de dichos objetivos y seleccionadas las pruebas para aplicar dichos criterios.

Hasta este punto podríamos decir, siguiendo los criterios de Biggs (1999: 204), que la tarea de evaluación que se hace tiene las siguientes características:

1. Se realiza de acuerdo a criterios y no según normas.
2. Es una evaluación cualitativa.
3. Es holística más que analítica.
4. Apunta a un pensamiento más divergente que convergente.
5. El conocimiento requerido es siempre contextualizado.
6. La autoevaluación resulta un aspecto marginal.
7. El grado de fiabilidad y validez de la evaluación depende en gran medida del juicio del docente, lo que exige un compromiso muy grande de parte del mismo.

Algunas de estas características surgen claramente de lo expuesto, como por ejemplo que la evaluación responde a criterios, los que ya fueron explicados. Pensamos además que no puede ser analítica, ya que se busca un conocimiento funcional. Un escrito, por ejemplo, es un conjunto, y su solvencia depende de la interrelación, por lo que no se puede otorgar a la redacción tantos puntos, a la calificación legal tantos otros, a las pruebas otros, etc. No hay otra posibilidad de que esta traducción en puntaje sea holística. Por otra parte, al integrar conocimientos previos específicos y habilidades personales, se tiene muy en cuenta el pensamiento divergente e incluso los resultados no buscados, ya que en muchos casos las posibilidades de realización correcta de un ejercicio son múltiples. Que siempre es evaluación de conocimiento contextualizado también surge sin dificultad. Igualmente, que no hay una instancia fuerte de autoevaluación ya que la principal evaluación es del docente, que posee una injerencia significativa durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de la segunda parte de la cursada tiene las mismas características pero se suma la dificultad de una calificación individual

en un trabajo grupal, aspecto que si bien desarrolla Biggs (1999) en forma detallada, no es abordado en nuestro trabajo, por exceder la finalidad del mismo. Mas es dable expresar que se intenta reconocer dentro de cada grupo el aporte individual del alumno, y su calificación es colocada teniendo en cuenta la actuación grupal y el mencionado aporte, por lo que puede haber calificaciones divergentes dentro de los grupos.

En este sentido, el *juicio* del docente, realizado luego de participar en la tarea específica pero también a lo largo de todo el curso, resulta fundamental. La fiabilidad inter e intrajueces, por la que la misma persona haría el mismo juicio acerca de la misma actuación en dos ocasiones diferentes, y distintos jueces harían el mismo juicio de la misma actuación en la misma ocasión, aquí se debe generar a partir de un fuerte compromiso de los docentes con su tarea, y de tener muy presentes los objetivos propuestos y las tareas realizadas durante el curso para lograrlos.

Asimismo, en este caso en particular, la forma de lograr dicha fiabilidad, y de reducir la carga de *arbitrariedad* que podría tener la evaluación, es que el *juicio* lo realicen los tres docentes de la cátedra, y que se llegue a la nota de acreditación a través del acuerdo y de fijar previamente los criterios de exigencia de la cátedra.

No se debe olvidar que dentro de los objetivos propuestos, la instancia de la evaluación es fundamental, pues, en definitiva, es la que presentará institucionalmente los resultados del curso. Pero, además, es la instancia en que los alumnos pueden dar cuenta de la coherencia de la planificación, y saber ellos mismos, como principales sujetos involucrados, si la tarea docente ha dado resultados positivos o no.

Glosando a Carlino (2006), podemos decir que una buena evaluación debe ser válida –evaluar lo que se compromete a enseñar–, explícita –transparentar los criterios exigidos– y educativa –que promueva el aprendizaje–, y esto no se puede realizar sin una planificación adecuada y coherente.

IV. CONCLUSIÓN

Se ha realizado este recorrido descriptivo para intentar demostrar que una planificación sustentable tiene que poder relacionar objetivos, tareas propuestas, conocimientos requeridos e instrumentos y criterios de satisfacción en la evaluación. Debemos tener presente que si bien la

tarea no es sencilla, se puede dar incluso dentro del contexto de las dificultades temporales, materiales y humanas, producto de nuestras propias limitaciones como docentes, en un caso, y hasta de obstáculos institucionales y curriculares, por otro lado.

Tener presente todos los aspectos de la relación propuesta es fundamental para el desarrollo de un curso que se permita complementar los objetivos de los docentes, tendientes a facilitar un *saber-hacer* de calidad, y el principal objetivo de los alumnos, totalmente válido, que es el de aprobar la cursada.

Entonces, pensamos a la planificación como una serie de pasos que incluyen actividades para que un grupo de alumnos tenga un encuentro de calidad con determinados contenidos educativos, que implican elaborar productos como proyectos, trabajos prácticos, situaciones de rol, etc., y una guía permanente por parte de los docentes, a fin de poder articular un puente, que en la enseñanza del Derecho aparece muchas veces roto, como es el que une la teoría y la práctica. Y en esa tarea es que formulamos objetivos, preparamos las formas de evaluación de dichos objetivos, determinamos la secuencia y la táctica de enseñanza, seleccionamos medios, desarrollamos materiales y preparamos a los alumnos para una tarea como la del abogado, que fundamentalmente es práctica, aunque muchas veces no se presente como tal.

En todo caso éstos son los objetivos. Objetivos que muchas veces no pueden ser plenamente realizados, pero la posibilidad de revisar nuestra praxis, ponerla nuevamente en cuestión, repensarla y reelaborarla a partir del análisis de diferentes aportes teóricos, nos debe permitir, al menos, renovar el compromiso que tomamos con ellos.

El cineasta Fernando Birri, citado por Eduardo Galeano en el *Libro de los Abrazos*, dijo que la utopía era como la línea del horizonte: uno se acerca dos pasos y ella se aleja otros dos pasos, y que al igual que la utopía, nunca se alcanza, pero que sirve precisamente para eso, para hacernos caminar. Esta praxis y sus objetivos, a veces, funcionan como nuestra línea de horizonte, pero, otras veces, raramente ocurre que logramos realizarlos y, en ese caso, de ninguna manera se debe renunciar a la alegría de alcanzar la des-utopía.

V. BIBLIOGRAFÍA

- BIGGS, John, *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea, 2006.
- CAMILLONI, Alicia *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- CARLINO, Paula, *Escribir, leer y aprender en la universidad*, Buenos Aires, Grafimor, 2006.
- CELMAN, Susana, “¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?”, en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- COLS, Estela, “Programación de la enseñanza”. Fichas de cátedra Didáctica I, Universidad Nacional de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- DOMENECH, Ernesto, “Abogados, Escuelas y Colegios”, en *Hacia el Octavo Congreso Provincial de la Abogacía*, La Plata, Colegio de Abogados de la Provincia de Buenos Aires, 1997.
- FELDMAN, Daniel, *Ayudar a enseñar*, Buenos Aires, Aique, 1999.
- GORDILLO, Agustín, *El método en derecho. Aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*, Madrid, Civitas, 1988.
- GOZAÍNI, Osvaldo Alfredo, *La enseñanza del Derecho en Argentina*, Buenos Aires, Ediar, 2001.
- MENIN, Ovide, *Pedagogía y Universidad. Currículum, didáctica y evaluación*, Buenos Aires, Homo Sapiens, 2001.
- PALOU DE MATÉ, María del Carmen, “La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación”, en CAMILLONI, Alicia *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*, Buenos Aires, Paidós, 2003.
- PÉREZ LLEDÓ, Juan Antonio, “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho en España: Un diagnóstico crítico y algunas propuestas”, en *La enseñanza del Derecho. Dos modelos y una propuesta*, Lima, Palestra Editores, 2006.

Fecha de recepción: 11-3-2013.

Fecha de aceptación: 31-12-2013.