



Revista Innova Educación

www.revistainnovaeducacion.com

ISSN: 2664-1496 ISSN-L: 2664-1488

Editada por: Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología InuDI Perú

ARTÍCULO ORIGINAL

Planificar para el desarrollo del pensamiento crítico en la educación superior. Análisis de las estrategias desarrolladas en el aula

Planning for the development of critical thinking in higher education. Analysis of strategies developed in the classroom.

Planejamento para o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino superior. Análise das estratégias desenvolvidas em sala de aula.

Aladro Almendra¹

Universidad Nacional del Mar del Plata, Mar del Plata -
Buenos Aires, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0003-2658-6794>
almendraaladro@gmail.com (correspondencia)

Pucheta Celeste

Universidad Nacional del Mar del Plata, Mar del Plata -
Buenos Aires, Argentina

 <https://orcid.org/0000-0002-7286-5658>
mp.celeste@gmail.com

DOI (Genérico) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.007>
DOI (Documento en español) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.007.es>
DOI (Document in English) : <https://doi.org/10.35622/j.rie.2022.04.007.en>

Recibido: 15/04/2022 Aceptado: 01/07/2022 Publicado: 12/07/2022

PALABRAS CLAVE

clima del aula
universitaria, estilos de
enseñanza, pensamiento
crítico, planificación.

RESUMEN. Identificar los factores que influyen en la planificación y posterior desarrollo de una clase en el ámbito universitario se impone como necesario para el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en estudiantes del nivel superior. El objetivo del presente artículo fue dar a conocer los resultados del entrecruzamiento de experiencias docentes en el marco de una clase en las que se utilizaron las mismas herramientas pedagógicas. La metodología empleada fue de estrategia cualitativa y etnográfica de dos niveles para identificar los factores que influyen en el resultado esperado al momento de planificar una clase. Como resultado se obtuvo que la cohesión y la satisfacción fueron, en términos generales, alcanzadas por ambas docentes no así la personalización, debido al estilo estructurado de una y funcional de la otra. Concluyendo que la eficacia de la planificación con miras a un aprendizaje significativo y al desarrollo del pensamiento crítico debe considerar, entre otras circunstancias, el clima del aula universitaria y el estilo de enseñanza.

KEYWORDS

university classroom
climate, teaching styles,
critical thinking, planning.

ABSTRACT. Identifying the factors that influence the planning and subsequent development of a class at the university level is necessary for the development of critical thinking in higher education students. The objective of this article was to present the results of the interweaving of teaching experiences in the framework of a class in which the same pedagogical tools were used. The methodology used was a qualitative and ethnographic two-level strategy to identify the factors that influence the expected result at the time of planning a class. As a result, cohesion and satisfaction were, in general terms, achieved by both teachers, but not personalization, due to the structured

¹ Assistant professor Universidad Nacional de Mar del Plata:
Mar del Plata, Provincia de Buenos Aires. Argentina.



style of one and the functional style of the other. It was concluded that the effectiveness of planning for meaningful learning and the development of critical thinking must consider, among other circumstances, the university classroom climate and the teaching style.

PALAVRAS-CHAVE

clima de sala de aula universitária, estilos de ensino, pensamento crítico, planejamento.

RESUMO. A identificação dos fatores que influenciam o planejamento e posterior desenvolvimento de uma classe em nível universitário é necessária para o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico em estudantes de ensino superior. O objetivo deste artigo era apresentar os resultados do entrelaçamento das experiências de ensino no âmbito de uma aula na qual as mesmas ferramentas pedagógicas foram utilizadas. A metodologia utilizada foi uma estratégia qualitativa e etnográfica em dois níveis para identificar os fatores que influenciam os resultados esperados ao planejar uma classe. Como resultado, verificou-se que a coesão e a satisfação foram, em termos gerais, alcançadas por ambos os professores, mas não a personalização, devido ao estilo estruturado de um e ao estilo funcional do outro. Em conclusão, a eficácia do planejamento para um aprendizado significativo e o desenvolvimento do pensamento crítico devem levar em conta, entre outras circunstâncias, o clima e o estilo de ensino da sala de aula universitária.

1. INTRODUCCIÓN

Claro está que planificar para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de carreras de educación superior, impone como obligación la constante formación y reformulación de las prácticas docentes y un análisis previo y continuo de las estrategias de enseñanza a desplegarse en los espacios áulicos.

A este análisis continuo, debe preceder el planteo de los objetivos acerca de las competencias que el docente busca lograr en los estudiantes que se inscriben a su curso, muchas de ellas impuestas por el plan de estudios de la carrera de que se trate. Planteados los objetivos generales en la planificación del curso, le siguen los objetivos particulares que, junto a los primeros, definen el perfil que tendrá el estudiante al finalizar cada curso o seminario. Para la consecución de estos propósitos particulares, entendemos que, en la planificación de las actividades pedagógicas, se debe considerar cuál es el perfil general buscado y qué competencias el docente pretende desarrollar en los estudiantes que tenga en cada curso.

Siguiendo a Zabalza (2006) las competencias son el “conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad” (p.70). Para ejercer el rol docente, son variadas las competencias que se requieren y, si bien es cierto que no hay un único modelo de enseñanza y que la docencia en cada disciplina tiene sus particularidades, ello no significa que quienes ejerzan esta actividad no necesiten de una formación específica, la que consideramos debe ser continua y fruto del análisis permanente sus prácticas.

Una de las competencias es la planificación del proceso de enseñanza - aprendizaje y, en este marco, en búsqueda del objetivo principal del presente trabajo, las prácticas a realizarse se deben enfocar en lograr estudiantes con visión crítica de la realidad social.

El correcto desarrollo de esta aptitud, al finalizar el curso o seminario, permitirá que el estudiantado pueda situar el caso concreto en la realidad imperante con pensamiento crítico y constructivo y finalmente se apropie del conocimiento construido con los nuevos saberes incorporados.

1.2 Enseñar derecho a quienes no estudian abogacía: descripción de una doble crisis

A grandes rasgos, puede afirmarse que en los países de América Latina continúa observándose la prevalencia de la clase magistral como práctica didáctica recurrente, lo que emplaza el foco en la enseñanza más que en el aprendizaje (Pérez et al, 2017). Esto es la consecuencia del traslado del formalismo imperante en la delimitación del objeto jurídico a la enseñanza del derecho, donde se privilegia la conceptualización dogmática, normativa y teórica del derecho, con su consecuente espejismo de abstracción y coherencia lógica, y una prédica de neutralidad social, económica y política (Ramallo, 2020).

El mapeo relativo a literatura sobre docencia jurídica permitió a Carrasco et al (2021) construir una diferenciación entre docencia endógena - efectuada a estudiantes de disciplinas jurídicas - y exógena - dirigida a estudiantes de otros campos -. En el mismo artículo, los autores advierten lo marginales que son las publicaciones sobre docencia endógena, enfocándose fundamentalmente en el currículo, la ética y la metodología de la enseñanza. Lamentablemente, nuestra propia revisión bibliográfica nos permite afirmar que, al menos la docencia jurídica en el campo del trabajo social cuenta aún con menos investigaciones e interés académico en general.

Las reflexiones sobre la enseñanza transversal de contenidos jurídicos en trabajo social se vinculan principalmente a la transversalización de una perspectiva de derechos humanos al quehacer profesional y a la comprensión de la cuestión social. Alfredo Carballeda, por ejemplo, ha reflexionado largamente sobre la potencialidad integradora de los derechos humanos en miras a la superación de la mirada hacia los sujetos de la intervención social como meros “beneficiarios” de políticas de índole social (Carballeda, 2016). Raya et al (2018) han concluido que desde una perspectiva de derechos humanos “la intervención que se desarrolla desde el Trabajo Social se orienta a reducir las situaciones de injusticia, pobreza y desigualdad y, en definitiva, a mejorar las condiciones de vida de las personas en situación de dificultad social” (p.58). De manera local, Martínez (2020) ha afirmado que el paso del tiempo ha incorporado como mandato profesional y también deontológico del trabajo social la defensa y reivindicación de los derechos humanos.

A su turno, Hermida ha indagado desde una perspectiva decolonial en la presencia de algunos elementos jurídicos - más precisamente del derecho político - en la formación de grado en trabajo social, dando cuenta además del déficit de producción académica en relación a la enseñanza en trabajo social en general (Hermida, 2021). Ferreira et al (2016) han sostenido vehementemente la necesidad de formar en derechos humanos a quienes ejercen en el campo del trabajo social porque, a lo dicho, también “hay que añadir el hecho de que los trabajadores sociales la mayoría de ellos son empleados que luchan para ver realizado los derechos de los demás” (p.299).

La enseñanza del derecho en la carrera de trabajo social nos enfrenta, entonces, a una doble crisis. Por un lado, una didáctica formalista hegemónica que se contradice con los fines profesionales y deontológicos del trabajo social porque sostiene y naturaliza las relaciones sociales de producción capitalista, por definición desiguales e injustas. Por el otro, a la escasez reflexiva sobre la enseñanza del trabajo social general, tenemos que sumar la poca o nula producción académica sobre enseñanza exógena del derecho. Esto último se agudiza gravemente por la contradicción que significa que la vida cotidiana haya sido intencionalmente abandonada por el derecho (Braverman, 2020). Mientras se constituya en un ámbito privilegiado de la alienación y cosificación de las relaciones sociales resultará un espacio desafiante y estratégico para la intervención social crítica (Gianna, 2011).

La que aquí llamamos “doble crisis” nos interpela como docentes y nos exige la práctica de la creatividad docente tanto para sortear los obstáculos epistemológicos como para volver a equilibrar la atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Vásquez, 2022).

1.3 Derecho como caja de herramientas para la intervención social y enseñanza por competencias

Una de las ideas fundamentales del acápite anterior es que el derecho busca homogeneizar lo heterogéneo de la vida cotidiana y que es allí donde la intervención social tiene un rol fundamental para achicar esa distancia. La propuesta que aquí se presenta parte de la consideración del derecho como caja de herramientas de mediación textual para la intervención social (Aladro & Pucheta, 2021). Esta noción, que invierte la tradición de enseñanza del derecho en carreras universitarias no jurídicas, retoma la centralidad de la vida cotidiana en su superficialidad extensiva, heterogeneidad e inmediatez (Gianna, 2011).

La vida cotidiana sobre la cual se piensa y concreta la intervención social es la base de la reproducción social - entendida como la reproducción de la fuerza de trabajo (Bhattacharya & Arruzza, 2020) - y trasciende los hogares. Los servicios (y derechos) como la salud, la educación, el ocio, la alimentación, tienen lugar, además de en la familia, en instituciones públicas y, ocasionalmente, en lugares gestados socio comunitariamente. En esas instituciones – los hospitales, las escuelas, las bibliotecas, las plazas públicas, los comedores – en las que quienes ejercen el trabajo social trabajan o donde deben recurrir en su práctica profesional, conviven tanto el acceso y goce de derechos como el blanco de políticas de ajuste neoliberales (Bhattacharya & Arruzza, 2020), y se encuentran fundamentalmente mediadas textualmente (Smith, 1978; 2005).

La mediación textual previamente adelantada se refiere a cómo las normas jurídicas y otros textos como formularios, memorándums, etc. son mediaciones impuestas por el orden institucional conforme describe Smith (1987; 2005). Esto implica que no solamente los textos contextualizan la intervención social, sino que su lugar en la misma es mucho más profundo, pues pueden significar obstáculos epistemológicos en la comprensión del funcionamiento de las instituciones en democracia (Morey, 2014).

Se plantea en consecuencia que, por el lugar que el derecho ocupa en la formación de grado de la carrera de trabajo social en la cual nos desempeñamos como docentes y la forma en la cual entendemos que es utilizado en el ejercicio profesional, la estrategia más eficiente de enseñanza es la formación por competencias jurídicas específicas y condicionadas al quehacer del trabajo social. La formación por competencias es un enfoque para la educación centrado concretamente en la enseñanza y la evaluación que se vincula a la situación contemporánea de las universidades latinoamericanas y articula conocimientos para el desempeño en un mundo global (Aedo et al, 2014). Es una forma de romper con la tradición de transmitir contenidos sin contexto y de forma exegética que caracteriza a la didáctica del derecho predominante (Gómez et al, 2019). Si bien no hay acuerdo en una definición unívoca de competencia, sí existe un consenso en reconocer que la formación por competencias implica “formar para el ser, el saber y el hacer, tal como lo exigen hoy tanto las necesidades sociales, disciplinares y económicas de un mundo globalizado, como las normativas nacionales e institucionales” (Goyes et al, 2013:p.101).



1.4 Educación legal para la desjerarquización: epistemologías feministas aplicadas a la enseñanza del derecho

El título de este apartado juega con el propio del artículo de Kennedy (2004), escrito en el que el autor sostiene que la enseñanza del derecho hegemónica tiene como objetivo instalar “que es natural, eficiente y justo que los estudios jurídicos, la profesión de abogado en general, y la sociedad a la que los abogados prestan sus servicios estén organizados de acuerdo a los patrones actuales de jerarquía y dominación” (p.117). El concepto de derecho que adopta el docente y el método de interpretación del mismo condicionan el método de enseñanza jurídica y configuran una estrategia didáctica prevalente (Cardineaux, 2015). Sostenemos aquí que el derecho es un término polisémico que refiere tanto al ordenamiento jurídico al servicio de los intereses del capital como a las conquistas incorporadas a las lógicas cotidianas en un momento histórico determinado y situado (Lefebvre, 1961; 2017 [1968]). En este orden de ideas, se busca una reconstrucción materialista del derecho y, específicamente, una didáctica del derecho que contemple tanto la norma jurídica como las relaciones sociales que lo subyacen (Cerroni, 1971) y poner de manifiesto el carácter contradictorio que empapa al derecho como objeto.

A su vez, el estudio del derecho y de la didáctica del derecho es susceptible, como las ciencias sociales en general, a las críticas feministas a la producción del conocimiento científico. La epistemología feminista, en efecto, rompió con el sujeto cartesiano y logró una verdadera revolución científica frente a la neutralidad, universalidad, racionalidad y objetividad pregonadas por la ciencia tradicional e impactó así tanto en la situación de las mujeres como en la de otros grupos subalternos históricamente excluidos del proceso de producción de conocimiento (Alcoff et al, 1993; Campagnoli, 2018; Blazquez et al, 2017).

Se persigue un enfoque epistemológico feminista que no se limite a explicar las discriminaciones legales desde el mero formalismo, sino que contribuya a: a) desentrañar el conjunto de prácticas jurídicas que legitiman la opresión de género (Cervantes Holguín, 2019); b) dismantlar el discurso de los derechos en tanto reproductor de las jerarquías (Kennedy, 2001); c) develar las disputas por el currículum (Cardinaux et al, 2003; Pezzetta, 2017); y, fundamentalmente, d) recuperar la experiencia cotidianas de las mujeres (MacKinnon, 2005).

Desandar la tradición jurídica desde la propuesta feminista permite recuperar la experiencia, el cuerpo y lo cotidiano por sobre lo teorizado, lo racional y lo abstracto. De este modo, se inicia la recomposición de la relación entre derecho y trabajo social desde una perspectiva creativa y específica. En esto último contamos con la ventaja, además, de trabajar en la primera de tres asignaturas jurídicas de la carrera y que tiene lugar en el primer año de la misma. Desde esta propuesta, se adhiere a la idea de que este momento temporal en la formación académica es clave para introducir a los estudiantes en formas críticas de comprender el derecho y generar espacios de pertenencia en este sentido para el futuro profesional (Kennedy, 1978).

2. MÉTODO Y MATERIALES

Considerando los objetivos descritos, nos proponemos a realizar un intercambio de experiencias docentes logradas en el desarrollo de una misma clase y temario, en el contexto del dictado de la asignatura denominada “Derecho I”, para el ciclo lectivo 2022, que se encuentra en el primer año del plan de estudios 2019 de la Licenciatura en Trabajo Social dictada por la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata



Se tomaron en cuenta los objetivos descritos, se desplegó una estrategia etnográfica para la investigación del proceso educativo conforme los postulados propuestos por Elsie Rockwell (1985) en dos tiempos. Se propuso realizar un intercambio de experiencias docentes logradas en el desarrollo de una misma clase y temario, en el contexto del dictado de la asignatura denominada “Derecho I”, para el ciclo lectivo 2022, que se encuentra en el primer año del plan de estudios 2019 de la Licenciatura en Trabajo Social dictada por la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Las herramientas elegidas para este intercambio fueron la elaboración previa del guión conjetural u hoja de ruta de la clase a impartirse, el autorregistro de cada experiencia (Sarasa, 2021), la posterior entrevista en profundidad (Hernández et al, 2006) y análisis consecuente (Guber, 2001).

Las competencias jurídicas que se esperan de quienes egresan de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata están estipuladas en su Plan de Estudios y operacionalizadas por el currículo legítimo delimitado por el Plan de Trabajo Docente (en adelante PTD) de las asignaturas correspondientes. Habitualmente, esas operaciones pueden determinar inadecuadamente las competencias, ya sea por exceso como por excesiva generidad (Pérez et al, 2014).

Una vez delimitado el PTD de la asignatura, cuyo contenido responde a los lineamientos trazados por el plan de estudios antes mencionado, como equipo docente se propone delinear el plan de clases. Dicho plan contempla la elaboración del cronograma y la consecuente delimitación de temas y estrategias de enseñanza que van a desplegarse en cada encuentro para el logro de los objetivos particulares de las temáticas contempladas en cada unidad.

Dentro del mencionado cronograma se prevé el desarrollo de la clase inaugural, que incluye el temario de la unidad 1.1 (conf. PTD, 2022), en dos franjas horarias, cada una de ellas a cargo de una docente distinta. Teniendo en cuenta esta duplicación, se produjo un intercambio informal entre las docentes y se conjeturó la estructura de la clase, en la cual se identificó como objetivo principal la elaboración de una definición de “derecho” a partir de las experiencias de la vida cotidiana, en contraste con la abstracción de la teoría jurídica. Se buscó incentivar de este modo el pensamiento crítico y la participación de los y las estudiantes.

El guión conjetural u hoja de ruta se elaboró en función del cronograma detallado en el anexo I del Plan de Trabajo Docente donde se encontraba previsto para las fechas en cuestión el desarrollo de la primera clase de teoría en donde debían trabajarse los temas de la Unidad 1.1, a saber: “...El derecho como objeto de estudio. Derecho y vida cotidiana. Controversia ¿cuándo el derecho se separó de la vida cotidiana? Derecho natural y derecho positivo. Concepciones actuales. Norma jurídica y sistema jurídico. Derecho y realidad social. Derecho y moral. Teorías filosóficas. Derecho y Justicia” (PTD, 2022:p.6).

Como correlato de esta dinámica, luego de haberse desarrollado ambas clases, cada docente se dispuso a narrar su experiencia de práctica, por medio de la elaboración del autorregistro e intercambio de los resultados como parte de la evaluación continua. De ese diálogo surgió la necesidad metodológica de indagar en un segundo nivel etnográfico para recabar la experiencia estudiantil frente a las intervenciones pedagógicas. Así cada docente, tomando en consideración el tema a abordarse, redactó un documento con los objetivos que buscó en su clase, con sus expectativas personales, contenidos y actividades. Concluido cada encuentro, se elaboró el mencionado autorregistro, por medio de una narración en primera persona que, escrita a modo de reflexión, pretende identificar si las conjeturas narradas anticipadamente han sido cumplidas. Para arribar a una conclusión

final, se identificó a una estudiante que participó de oyente en ambas clases y se la entrevistó en profundidad acerca de su experiencia estudiantil. Todo ello se ha realizado en miras de mejorar el rendimiento en la transmisión del saber, tomando en cuenta las capacidades de asimilación de los estudiantes y la formación de quienes participamos en esta experiencia, retomando así los principios elaborados por Bourdieu y Gros (1989) respecto de los contenidos de enseñanza.

La entrevistada fue seleccionada utilizando la técnica de muestra de casos sumamente importantes para el problema analizado (Hernández Sampieri et al, 2006). Esto significa que la muestra se compone únicamente con aquellos casos de ambiente que se consideran importantes a los fines de la investigación que, en este caso, fue el caso de una persona que ya conocía la materia y que presenció ambas clases de principio a fin. Los datos de la entrevistada han sido modificados en función de atender su pedido de permanecer en el anonimato.

3. RESULTADOS

3.1 Síntesis de la clase del día martes

La clase fue desarrollada por la profesora adjunta a cargo de la materia quien ya había presentado la asignatura en un encuentro anterior, en donde se habló de la modalidad de cursada, evaluaciones, actividades prácticas, promoción y aprobación del curso. Esta circunstancia permitió encarar la clase inaugural con la totalidad del tiempo previsto para cada encuentro. La duración estipulada de la clase fue 3 horas reloj con un corte a la hora y media, de 10 minutos.

Se propuso la lectura exploratoria del PTD elaborado para el dictado de la asignatura en el ciclo lectivo 2022. Se mencionaron brevemente los cambios introducidos respecto de ciclos anteriores, con relación a la formación de estudiantes con perspectiva de género y derechos humanos y la importancia que tiene el desarrollo del pensamiento crítico para el logro de esta perspectiva.

Teniendo en cuenta el disparador que se planteó en la clase presentación “¿Qué es el derecho?” Se propuso un intercambio de opiniones y lluvia de ideas. Considerando la consigna, fue poca la participación de los y las estudiantes. Las definiciones elaboradas buscaron usar lenguaje académico - jurídico y se percibe el interés del grupo por dar respuestas técnicas en función del rol desempeñado por la docente en la estructura del equipo de cátedra. Los resultados se fueron anotando en el pizarrón a modo de conclusión general y así guiarles hacia la crítica que se hace desde la doctrina respecto a la imposibilidad de definirlo al tratarse de un término polisémico. Se ordena así una breve exposición teórica retomando los textos propuestos como bibliografía obligatoria, hasta llegar al planteo de la pregunta que introduce el plan de trabajo docente en la unidad en estudio sobre derecho y vida cotidiana.

En una segunda instancia de participación, se les pidió a los y las estudiantes que piensen 5 situaciones de la vida cotidiana en la que consideran aparece el derecho. En este punto, mejoró la participación estudiantil y se produjo un intercambio más fluido apareciendo situaciones de la vida cotidiana tales como el acceso al transporte público, el derecho a la salud y el consentimiento informado, el acceso a la vivienda con la firma de un contrato de alquiler y la educación pública, razón por la cual, se estaba en ese momento en el espacio áulico de la facultad.

Luego del disparador, continuó la exposición teórica sobre los caminos de acceso al conocimiento desde la ciencia y la filosofía. Se observó una gran participación en el planteo de las dudas. Tras el corte de 10 minutos,



se hizo un breve desarrollo de la controversia entre derecho y moral, en la elaboración de un concepto de derecho y se analizaron las corrientes filosóficas que buscaron dar respuesta a la misma. Se propuso la lectura del material de cátedra y la resolución de las consignas planteadas en ese documento, luego de la lectura exploratoria de la bibliografía obligatoria. La exposición teórica se interrumpió en varias oportunidades con preguntas de tipo prácticas, identificándose un factor común en ellas: la dificultad que les genera a los ingresantes el estudio de fundamentaciones teóricas filosóficas, sin aplicación práctica o escasa visualización de las mismas en la realidad.

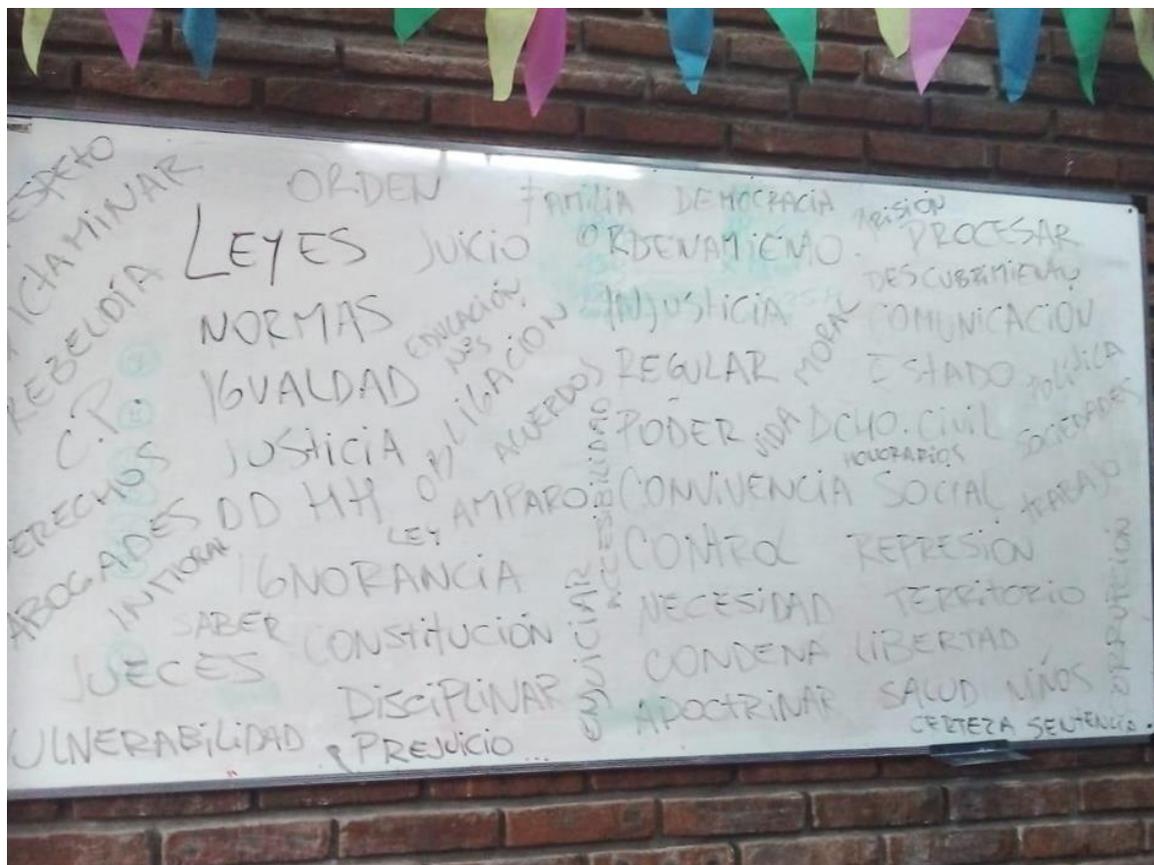
Para finalizar, se dio lugar a preguntas de lo expuesto desde la teoría, sin resultados satisfactorios. Posiblemente por la extensión del encuentro y el gran caudal de conceptos. Se plantean los temas que serán tratados por la docente a cargo de la próxima clase.

3.2 Síntesis de la clase del día sábado

Esta clase fue llevada adelante por la auxiliar docente con funciones de ayudante graduada quien, además de iniciar a los y las estudiantes en los contenidos teóricos preestablecidos, debía presentar la asignatura de la misma manera que quienes optaron por cursar los días martes pudieron acceder durante el encuentro anterior. Esta introducción ocupó aproximadamente unos 30 minutos.

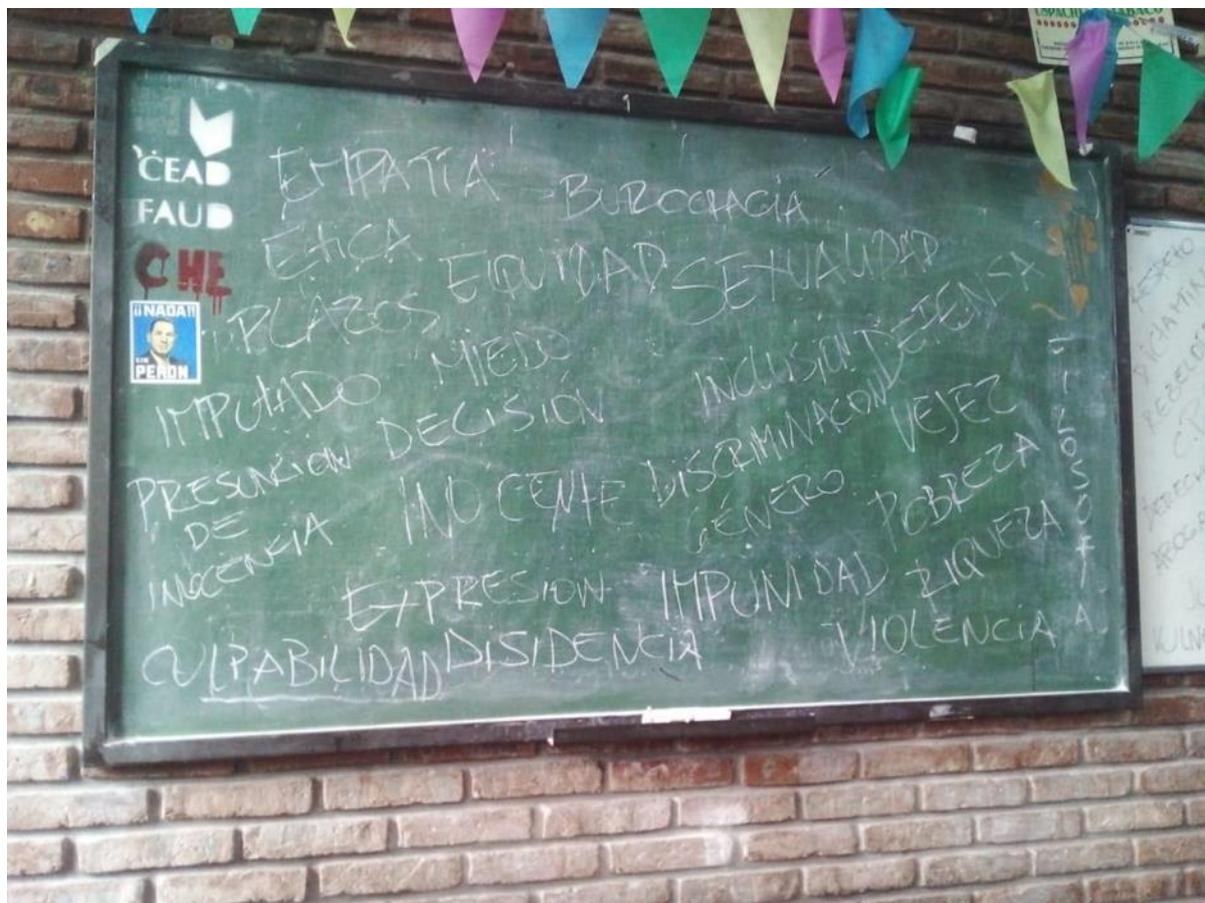
El bloque teórico de la clase inició con una pregunta disparadora: “¿en qué piensan cuando escuchan la palabra ‘derecho?’” Tras arengar la participación de quienes se encontraban presentes, un poco tímidos inicialmente, se completaron los dos pizarrones disponibles con los aportes recogidos.

Figura 1. Resultados del primer disparador en el pizarrón derecho



Nota. La fotografía retrata las intervenciones de las y los estudiantes ante el primer disparador (Elaboración propia, 2022)

Figura 2. Resultados del primer disparador en el pizarrón izquierdo



Nota. La fotografía retrata las intervenciones de las y los estudiantes ante el primer disparador (Elaboración propia, 2022)

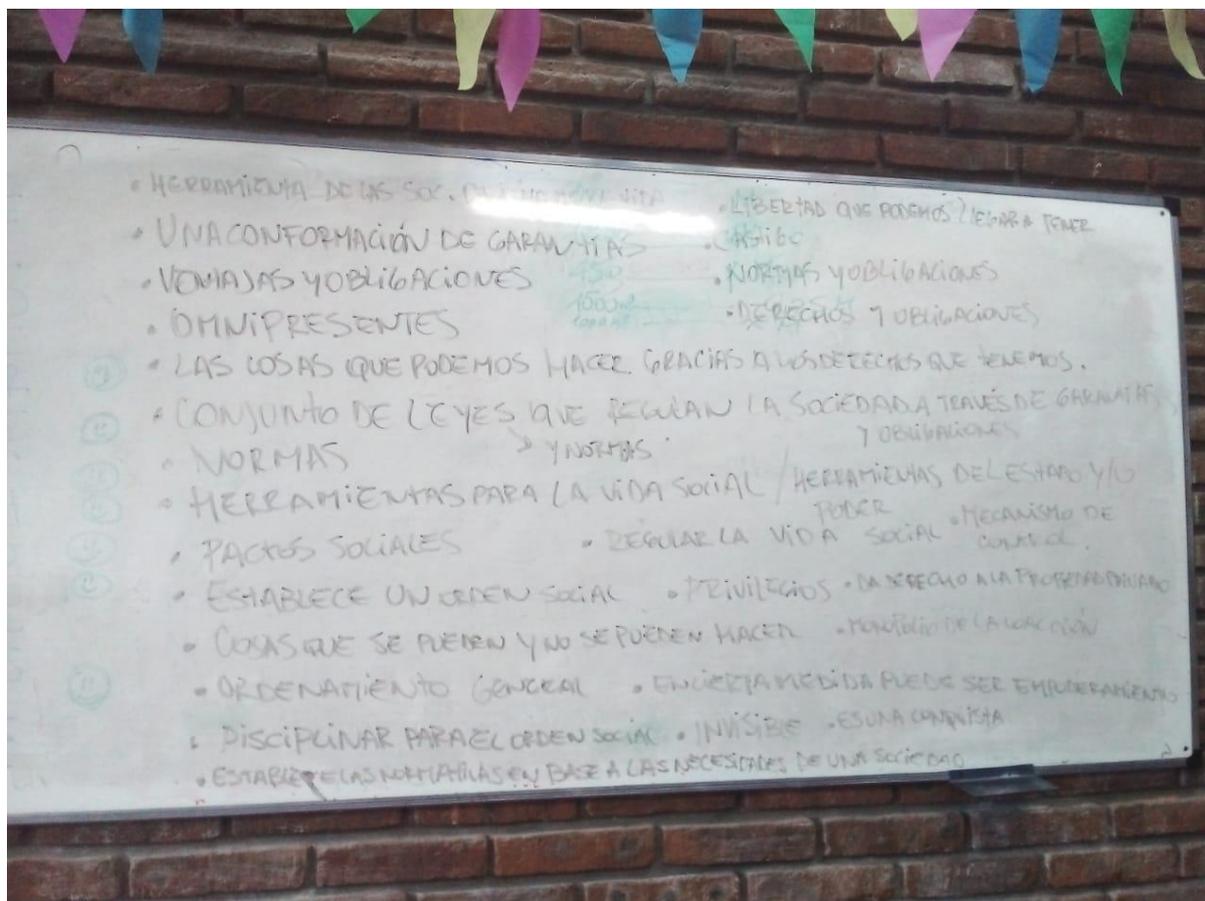
La primera observación pertinente es la proliferación de términos con fuerte contenido emotivo, como “empatía”, “violencia”, “discriminación”, “prejuicio”, “disciplinar”, “injusticia”, “vulnerabilidad”, entre otras. Esto facilitó significativamente la introducción a la polisemia del término “derecho” y el avance hacia el problema de la delimitación del objeto de la ciencia jurídica y los criterios que lo formaron excluyendo a la vida cotidiana como un fenómeno jurídicamente relevante en sí mismo.

Seguidamente se planteó una segunda pregunta disparadora: “¿Qué situaciones jurídicas vivieron hoy desde que se despertaron hasta que llegaron a cursar?”. Como la primera respuesta fue “Tomamos el bondi²”, la docente eligió esa situación jurídica e invitar a los y las estudiantes a identificar qué hechos y actos jurídicos hicieron posible a quienes tomaron el transporte público llegar a destino. Con algunas pequeñas guías consiguieron, a grandes rasgos, identificar esos elementos y así observar y comprender la complejidad jurídica que subyace a momentos de la vida cotidiana tan habituales como abordar el bus.

² “Bondi” es un término del lunfardo para referir al bus urbano.

Tras la última reflexión tuvo lugar el descanso de 10 minutos. Al regreso, se planteó una tercera y última pregunta disparadora: “¿Qué definición de derecho, reflexionando sobre esto, pueden darme desde la cotidianidad?”. Aquí la participación fue mucho más reflexiva y dinámica, generándose incluso aportes complementarios a participaciones previas de otras compañeras y compañeros, en lugar de respuestas individuales.

Figura 3. Resultados del segundo disparador en el pizarrón derecho

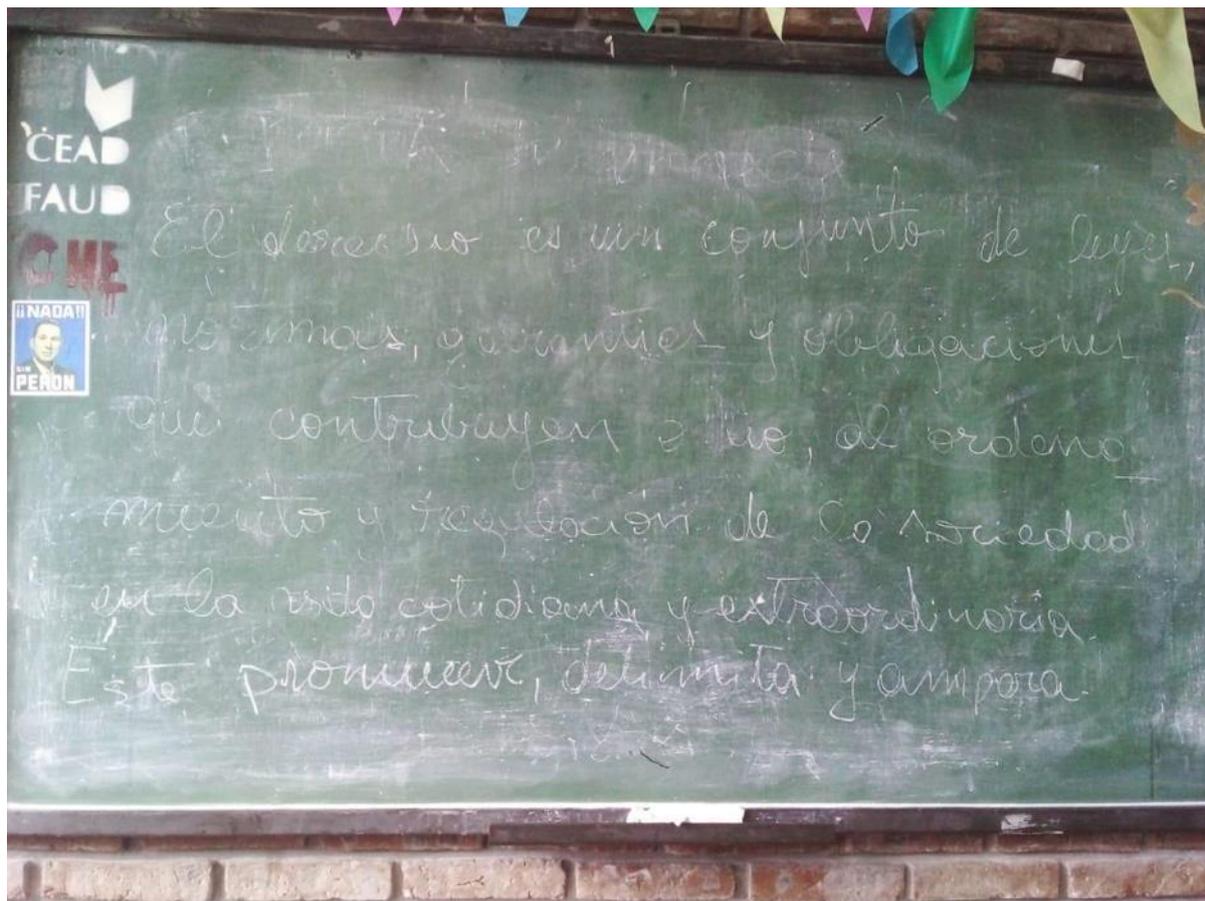


Nota. La fotografía retrata las intervenciones de las y los estudiantes ante el segundo disparador (Elaboración propia, 2022)

En cierto momento de la participación, una estudiante levanta su mano y manifiesta haber compuesto una definición propia, en función de lo conversado y de la teoría previamente explicada. Cuando comienza a leerla, dada la extensión y la claridad de su producción, la docente le solicita que pase al pizarrón izquierdo y la apunte. Tras vencer la sorpresa y la timidez, la estudiante toma la tiza y escribe: “El derecho es un conjunto de leyes, normas, garantías y obligaciones que contribuyen o no al ordenamiento de la vida ordinaria y extraordinaria. Éste promueve, delimita y ampara.”

La clase prosiguió con las corrientes filosóficas fundamentales que buscan delimitar el contenido del fenómeno jurídico. Aquí la participación estuvo fuertemente marcada por las dudas en relación a la teoría. En este momento de avance, era muy claro el cansancio, por lo que se invitó a las y los estudiantes a iniciarse en la guía de lectura elaborada por la profesora adjunta a cargo y los textos básicos para poder afianzar esos contenidos y formular dudas más claras la clase siguiente.

Figura 4. Resultados del segundo disparador en el pizarrón izquierdo



Nota. La fotografía retrata las intervenciones de las y los estudiantes ante el segundo disparador (Elaboración propia, 2022)

Además del cambio significativo en la dinámica de participación, donde comenzaron a interactuar entre ellas y ellos para dar respuesta a la pregunta planteada, es fundamental destacar que, a diferencia del resultado del primer disparador, en este se eliminaron la mayor parte de las palabras con carga emotiva y se prefirieron términos con mayor claridad y pertinencia disciplinar. Comentario aparte amerita la definición escrita en el pizarrón izquierdo, la cual condensó no sólo la teoría impartida hasta el momento, sino la más alta expectativa de la docente a cargo en relación al ejercicio propuesto.

3.3 Expectativas y experiencia desde la mirada de una estudiante

Fiorella es una estudiante trabajadora de 30 años que se encuentra recursando la materia. Además de vivir el “giro práctico” de nuestra asignatura 3, ella elige cursar tanto los días martes como los días sábados para

³ A partir del año 2020 la conducción y cuerpo docente de la asignatura se modificó, y esta oportunidad fue aprovechada para repensar los formalismos respecto a las estrategias de enseñanza utilizadas hasta el momento para adecuarlas a las nuevas culturas de abordaje de la docencia. Desde entonces, la propuesta es de tipo teórico-práctica, enfocada al desarrollo de aptitudes y habilidades de pensamiento crítico con perspectiva de género, dando respuesta a las exigencias del plan de estudios de la licenciatura en Trabajo Social respecto al perfil del graduado y acorde con el enfoque de formación de los integrantes del equipo de cátedra. Ello no solo repercutió en la planificación y utilización de herramientas pedagógicas en el proceso de enseñanza- aprendizaje sino en considerar a la evaluación como parte del mismo.

sobrellevar algunas dificultades personales en la comprensión de los contenidos. Por ello, Fiorella ha cursado materias de diferentes años de la carrera, aunque se ha quedado “estancada” con el eje jurídico de la misma por no haber rendido nuestra materia. Estas particularidades hacen especialmente relevantes tanto sus expectativas como su experiencia frente a ambas clases, dado que no solamente permiten constatar los cambios efectivamente procesados al interior de la cátedra, sino también registrar etnográficamente la vivencia estudiantil en tanto fenómeno complejo.

La entrevistada manifestó tanto sorpresa como alegría frente a la forma de sobrellevar ambas clases. Rescató en más de una oportunidad el nuevo lugar que dimos a las y los estudiantes para llevar adelante el contenido teórico. En relación a años anteriores, destacó que “*se notó muchísimo la participación, lo mismo los profesores a la hora de dar el contenido, que fue más que nada una construcción y eso permitía muchísimas veces que los mismos chicos dieran ellos su opinión, que ellos buscaran cómo relacionarlo con cosas cotidianas*” (Fiorella, 13 de abril de 2022). Su vivencia distó mucho de la expectativa con la que llegó a los encuentros, ya que pensaba que “*iba a ser, bueno, onda, ahora me siento y me van a dar tres temas y voy a intentar escribir hasta donde pueda (...) y cuando fui era todo bastante dinámico, se profundizaron los temas y la manera de abordarlos fue totalmente diferente, esta vez éramos partícipes de una construcción nosotros, y realmente eso me re gustó*” (Fiorella, 13 de abril de 2022).

Además, fue parte de su cambio de perspectiva el hecho de que otras compañeras le comentaran que la forma de impartir la asignatura había cambiado sustancialmente. Sobre esto también resalta el cambio de perspectiva operado en la asignatura en cuanto a que no cursan abogacía, sino trabajo social, por lo que los contenidos se imparten con otra impronta.

A partir de allí, buscamos empezar a indagar en la forma en la que transcurrieron ambas clases, para saber si se percibieron diferencias significativas en relación al guion o si existieron circunstancias de otro orden que hayan generado experiencias diferentes. Como descripción general, la estudiante afirmó que la participación, la fluidez y la profundización en los contenidos fueron, en líneas generales, elementos comunes en ambos encuentros, como así también el lugar ocupado por las y los estudiantes y el hecho de que no se dieron por sentados ninguno de los conceptos explicados, sino que se estableció un orden expositivo de carácter progresivo.

Dentro de las diferencias que pudo identificar, la primera que mencionó fue la diferencia en la participación del día martes en relación al día sábado. En este punto, destacó que el día sábado “*los ejemplos que la gente daba eran muchos más variados a lo que pasó el martes (...)*” (Fiorella, 13 de abril de 2022). En este sentido, opina que el tipo de ejemplos utilizado por la docente del día sábado, al ser más específicos, “*abrían un panorama diferente para poder hablar*” (Fiorella, 13 de abril de 2022).

Otro elemento que señaló fue la influencia del tipo de aula en la que se desarrolló cada clase. Mientras que el día martes el encuentro fue en el aula magna - dispuesta a modo de anfiteatro -, el día sábado tuvo lugar en un aula de tipo tradicional. En ese sentido, afirmó que “*el aula magna siempre da como una cosa de seriedad, de... bueno, estamos como en el cine, tenés que comportarte de una cierta forma, que en el aula no (...), el aula te da un poco más de libertad (...), te saca como esa estructura*” (Fiorella, 13 de abril de 2022). También observó que hay mucha más gente asistiendo los días martes y que ese grupo, además, está compuesto por estudiantes más jóvenes en relación a quienes concurren los sábados.

También hizo hincapié en la diferencia de estilos entre las docentes. Mientras que la auxiliar docente es percibida como una persona menos estructurada, la profesora adjunta transmite mayor seriedad o rigidez. Sobre esta diferencia, resalta que observó una mayor claridad al momento de sostener el paradigma central en la relación entre vida cotidiana y derecho mucho mayor en la auxiliar que en la profesora adjunta, aunque aclaró varias veces que la adjunta se encargó de transmitir lo mismo.

4. DISCUSIÓN

La pandemia La reconstrucción etnográfica de dos niveles que realizamos permitió identificar dos elementos nuevos para incorporar a la planificación en miras a aumentar su eficacia: el clima del aula universitaria y el estilo de enseñanza.

El clima del aula universitaria es mucho más que la apreciación de la infraestructura como soporte educativo, sino que es una expresión compleja y multidimensional donde confluyen tanto elementos materiales como inmateriales (Castro et al, 2019). La investigación cuantitativa realizada por Castro et al (2019) da cuenta de tres dimensiones del clima del aula en la universidad. La cohesión hace referencia al grado de confianza entre los estudiantes. La satisfacción es el “sentimiento de bienestar o placer que experimenta uno cuando alcanza un deseo o cubre una necesidad” (p.93). Por último, la personalización se vincula a la interacción entre docentes y estudiantes.

La satisfacción parece ser una dimensión alcanzada en el mismo grado entre martes y sábado - y mayor en relación a experiencias previas al “giro práctico” de la asignatura -. En este sentido, Bossolasco et al (2020) definieron en su estudio descriptivo que, desde la perspectiva de estudiantado, un buen profesor “explica los temas de su asignatura de manera tal que sus alumnos entiendan, para lo cual utiliza diferentes estrategias y diseña sus clases en un formato que le permite alcanzar este objetivo” (p.1280). Además, el método de enseñanza de contenidos jurídicos de las dos docentes, conforme los autorregistros y la entrevista, dan cuenta de una mejora en relación al estilo anterior, que arrastraba los vicios tradicionales de la enseñanza del derecho predominantes en carreras netamente jurídicas a una licenciatura como trabajo social. Se destaca en particular la búsqueda de la participación estudiantil en la construcción del conocimiento (Cabrera et al, 2020).

En la clase del día martes la cohesión fue más difusa que en el día sábado, tanto por las características materiales del aula como por la composición misma del estudiantado. Una muestra clara de esto es la participación colaborativa y colectiva que se logró en el tercer disparador del día sábado, donde las y los estudiantes tomaban de manera explícita comentarios de otras y otros compañeros para elaborar su propio aporte.

No obstante, lo antedicho, la personalización, representada sobre todo en intervenciones no planificadas explícitamente, aunque propias de cada docente, es una dimensión que se expresó en diferentes grados. Aunque ambas docentes lograron los objetivos mínimos planteados y su grado de involucramiento fue profundo (Daura, 2013), el estilo de cada una influyó en el clima y en la transmisión general del enfoque de la asignatura.

El estilo de enseñanza se compone por las preferencias y conductas de quien enseña, habiendo quedado demostrado que cuanto mayor sea el nivel de aplicabilidad de los estilos de enseñanza, el nivel de rendimiento académico de los estudiantes es mayor y mejor (Yana et al, 2021). En este caso, el estilo predominantemente estructurado de la profesora adjunta y el mayormente funcional de la auxiliar docente se hicieron notar y lograron resultados un poco diferentes. Mientras que los contenidos teóricos impartidos fueron mejor aprehendidos por



los estudiantes durante la clase del día martes, las actividades de comprensión generadas en relación al paradigma desde el cual se posiciona la materia se incorporaron de una manera más llana en el encuentro del día sábado. Los resultados obtenidos son similares a los reportados por Raynaudo et al (2018) sobre particularidades en casos paradigmáticos de profesores con estilos que promueven la participación estudiantil. En su artículo se expone cómo se comprobó para el caso estudiado que la impronta con más apego al guión conjetural en la clase expositivo-dialógica lleva a intervenciones por parte de las y los estudiantes mucho más ajustadas a esa planificación. Esto lleva a pensar que una combinación de ambos perfiles puede redundar en instancias de aprendizaje significativo, es decir, en “un proceso a través del cual se logra relacionar un nuevo conocimiento, o nueva información, mediante la interacción con la estructura cognitiva del sujeto que aprende” (Arriasecq et al, 2017, p.4).

5. CONCLUSIONES

La pandemia Transitada la experiencia de autorregistro y entrevista se impone la reflexión y el intercambio entre las docentes, donde se analicen las diferencias entre lo que se planeó y lo que efectivamente se hizo y sucedió. De esta reflexión dialogada surgen necesariamente posibles razones sobre lo acontecido, estableciendo relaciones con conocimientos previos, utilizar fuentes bibliográficas diferentes o confirmar las ya propuestas, modificar la dinámica desarrollada en los encuentros, entre otras. Un medio para canalizar este tipo de reflexión podría ser el diario del docente, donde se expresen aquellos aspectos salientes de las clases, las virtudes encontradas, los inconvenientes surgidos, las prácticas que han dado buenos resultados o las que deben descartarse. También se pueden plantear hipótesis e interrogantes. Eventualmente podría incluirse en este diario una reflexión crítica, donde se considere el contexto histórico, social y político donde se desarrollaron las clases y se plantean decisiones acerca de futuras acciones.

Se concluye que la planificación inicialmente planteada arrojó resultados positivos pero que su eficiencia puede mejorarse dando mayor peso específico al clima del aula y al estilo de enseñanza. En este sentido, la negociación institucional de un aula donde las y los estudiantes no se vean predispuestos a la escucha pasiva - o “a ver qué pasa” - puede, en principio, mejorar la participación y generar más momentos colaboradores y colectivos.

A su vez, la combinación de estilos de enseñanza puede lograrse con la concurrencia de dos docentes con estilos complementarios a los encuentros, y así dar lugar a instancias de aprendizaje significativo que prioricen el desarrollo de aptitudes de pensamiento crítico. En este orden de ideas, se hace propia la idea de que una “buena clase” incluye una adecuada planificación, una correcta interacción entre docentes y estudiantes, una generalizada participación de éstos últimos, la utilización de recursos didácticos variados como el uso de disparadores, el debate y la consecuente actitud abierta y receptiva hacia las opiniones de los concurrentes al curso, el uso de fuentes de información diversa, un buen monitoreo - que impone el intercambio posterior de experiencias docentes - un clima que invita a pensar y que motive, entre otras cuestiones.

En función de los resultados obtenidos y su discusión, se sugiere la elaboración de investigaciones adicionales que permitan la profundización sobre los objetivos planteados. Una de las deficiencias más significativas de pesquisas previas al momento de este aporte, además de la mencionada falencia respecto a didáctica y pedagogía del derecho en carreras no jurídicas, es la vinculada a la forma en que las características físicas de las aulas universitarias influyen en aquello que allí dentro ocurre. La entrevistada fue clara narrando su experiencia en dos aulas físicamente distintas y cómo esas diferencias la predispusieron de maneras disímiles

a tener una participación activa al momento de la clase. El desarrollo de estudios en los que se monitoreen los estilos de aprendizaje desplegados por los estudiantes en función de las diferentes disposiciones de las aulas podría contribuir a este campo.

También se considera necesario ampliar las investigaciones sobre la noción de “buen profesor” en función de la ubicación disciplinar y temporal de las asignaturas en los planes de estudios. Así, podría identificarse si las expectativas de los estudiantes sobre los docentes varían, por ejemplo, en momentos de mayor o menor avance en la trayectoria académica o en relación a la cercanía disciplinar entre la asignatura y la carrera en cuestión.

Así, habiendo considerando que el clima del aula descrito influye sobre a la participación, se plantea profundizar la indagación sobre los resultados de una nueva clase expositiva. Sería conveniente que la misma se desarrolle en forma conjunta por las docentes expositoras en un aula dispuesta a modo de “taller” y se monitoreen los procesos de aprendizaje de los estudiantes en ese espacio con articulación de las herramientas utilizadas en la presente investigación, de guion conjetural y autorregistro, con la evaluación considerada como proceso constante que nos posibilita confirmar o reformar las estrategias pedagógicas originalmente planteadas.

Conflicto de intereses / Competing interests:

Los autores declaran que no incurren en conflictos de intereses.

Rol de los autores / Authors Roles:

Aladro Almendra: conceptualización, curación de datos, análisis formal, adquisición de fondos, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Pucheta Celeste: conceptualización, análisis formal, investigación, metodología, administración del proyecto, recursos, software, supervisión, validación, visualización, escritura - preparación del borrador original, escritura - revisar & edición.

Fuentes de financiamiento / Funding:

Los autores declaran que no recibieron un fondo específico para esta investigación.

Aspectos éticos / legales; Ethics / legals:

Los autores declaran no haber incurrido en aspectos antiéticos, ni haber omitido aspectos legales en la realización de la investigación.

REFERENCIAS

- Aedo Barrena, C. E. (2014). Formación por competencias y enseñanza del Derecho. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 1(1), 104-113. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2015.35966>
- Aladro, A. & Pucheta, P. (2021). Enseñar derecho para la intervención social: entre el formalismo y la acción. *IV Jornadas Interdisciplinarias sobre cuestión social, políticas públicas y trabajo social, desarrolladas los días 5 y 6 de noviembre de 2021, UNMDP:Mar del Plata.*
- Alcoff, L. & Potter, E. (1993). Introduction: When Feminisms Intersect Epistemology. En: Alcoff, L. & Potter, E. (eds.), *Feminist Epistemologies*, Nueva York:Routledge, pp.1-14.
- Arriasecq, I. & Santos, G. (2017). Nuevas tecnologías de la información como facilitadoras de aprendizaje significativo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, vol.11, núm.17,e030.
- Bhattacharya, T. & Arruzza, C. (2020). Teoría de la Reproducción Social. Elementos fundamentales para un feminismo marxista. *Archivos de la historia del movimiento obrero y la izquierda*, núm. 16, pp.37-69. DOI 10.46688/ahmoi.n16.251
- Blazquez Graf, N. (2017). Epistemología feminista: Temas centrales. En: Diogo da Rosa, K.; Caetano, M. &

- Almeida de Castro, P. (org.). *Gênero e sexualidade: intersecções necessárias à produção de conhecimentos*, Campina Grande:Realize Editora, pp.11-54
- Bossolasco, M.L & Chiecher, A. C. (2020). ¿Qué esperan los alumnos de un “buen profesor”?Develando expectativas para repensar la práctica docente. *Revista Diálogo Educativo*, vol. 20, núm. 66, pp.1280-1310. DOI 10.7213/1981-416X.20.066.DS15
- Braverman, I. (2020). *Oculto a plena vista: La geografía jurídica desde una perspectiva visual*. Ford, R. T., Blomley, N., Braverman, I. & Valverde, M., *Derecho y geografía: espacio, poder y sistema jurídica*. Bogotá:Siglo del Hombre Editores, pp. 341-369.
- Cabrera, J., Lara, A. & Vela, V. (2020). Métodos de enseñanza en clases para ciencias jurídicas en educación superior. *Revista Espacios*, vol. 4, núm. 28, pp. 128-136.
- Campagnoli, M. A. (2018). *Epistemologías críticas feministas: Aproximaciones actuales*. *Descentrada*, vol. 2, núm.2, e047.
- Carballeda, A. (2016). El enfoque de derechos, los derechos sociales y la intervención del Trabajo Social. *margen*, núm. 82, pp.1-4.
- Cardineaux, N. & González, M. (2003). El derecho que debe enseñarse. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 2, pp.129-146.
- Cardineaux, N. (2015). Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.2, núm.1, pp. 13-39. DOI 10.5354/0719-5885.2015.36701
- Carrasco-Jiménez, E. & Castillo Saldías, A. (2021). Mapeo general de la literatura sobre la docencia jurídica. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.8, núm.1, pp. 88-103. DOI 10.5354/0719-5885.2021.61194
- Castro, A.; Farfán Cruz, S., Ortega, K. & Velezvia, K. (2019). Percepción del clima de aula universitaria por los estudiantes de la Escuela Profesional de Educación Secundaria. *Revista Innova Educación*, vol. 1, núm.2, pp.88-96. DOI 10.35622/j.rie.2019.01.008
- Cervantes Holguín, E. (2019). De la enseñanza del Derecho a una pedagogía jurídica con perspectiva de género en México. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 33, pp. 117-135.
- Daura, F. T. (2013). El contexto como factor del aprendizaje autorregulado en la educación superior. *Educ. Educ.* vol. 16, núm. 1, pp. 109-125.
- Ferreira, J.; Rocha, H.; Ferreira, P. & Pérez, P. (2016). Derechos humanos y justicia social en la formación de trabajo social. En: Raya Diez, E. & Pastor Seller, E. (comps.), *Trabajo Social, Derechos Humanos e Innovación Social*, Navarra:Thomson Reuters, pp. 287-300.
- Ferreira, H.A.; Salgueiro, A. & Tenutto Soldevilla, M. (2020). “La planificación argumentada de la enseñanza” en: Ferreira, H.A. & Tenutto Soldevilla, M.A. (comps) *Planificar, enseñar, aprender y evaluar en educación superior. Nuevos entornos integrados de aprendizajes. De la presencialidad a la virtualidad*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Noveduc, pp.19 - 33
- Gianna, S. (2011). *Vida Cotidiana y Trabajo Social: límites y posibilidades en la construcción de estrategias de intervención social*. *Cátedra paralela*, núm.8, pp.48-68. DOI 10.35305/cp.vi8.123
- Gómez Francisco, T., Rubio González, J. & González Morales, W. (2019). Pedagogía de la pregunta en la enseñanza-aprendizaje del derecho como innovación metodológica para desarrollar el pensamiento crítico-complejo: Un análisis de caso. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 6, núm. 2, pp.37-57. DOI 10.5354/0719-5885.2019.55306

- Goyes Moreno, I. (2013). Competencias pedagógicas para la formación jurídica por competencias. *Academia*, núm. 21, pp. 101-120.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Hermida, M.E. (2021). Inscripciones curriculares del pensar situado en Trabajo Social. Apuntes para una investigación otra en torno a la formación profesional. *Cátedra paralela*, núm. 18, pp.35-55. DOI 10.35305/cp.vi18.266
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collao, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: McGraw-Hill Interamericana.
- Kennedy, D. (1978). *First Year Teaching as Political Action*. Second National Conference on Critical Legal Studies, desarrolladas el 10 de noviembre de 1978, Madison:EEUU.
- Kennedy, D. (2004). La educación legal como preparación para la jerarquía. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, núm.3, pp.117-147.
- Lefebvre, H. (2017) [1968]. *El derecho a la ciudad*. Madrid:Capitán Swing Libros.
- MacKinnon, C. (2005). Integrando el feminismo en la educación práctica. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 6, pp. 157-174.
- Martínez, S. (2020). Trabajo social y derechos humanos: una lectura en clave emancipatoria. *Revista A-Intervenir*, núm. 11, pp.5-24.
- Morey, C. (2014). Saber, conocer y comprender: Bases para construir las prácticas de formación pre-profesionales. En: Lera, C. I. (comp.), *Debates y proposiciones de Trabajo Social en el marco del Bicentenario*. Paraná:Entre Ríos, pp.108-115.
- Pérez Villar, C. G. (2014). Enseñar derecho de forma colaborativa. Ensayo sobre una primera experiencia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.1, núm.1, pp. 88-103. DOI 10.5354/0719-5885.2015.35965
- Pezzeta, S. (2016). El lenguaje y sus funciones. Conceptos teóricos y aplicaciones en la investigación sobre enseñanza del derecho. *Academia: revista sobre enseñanza del derecho*, núm. 27, pp. 131-162.
- Ramallo, M.A. (2020). La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica: Estudio de caso del patrocinio jurídico de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol.7, núm.1, pp. 9-41. DOI 10.5354/0719-5885.2020.54934
- Raya Diez, E.; Caparrós-Civera, N. & Carbonero Muñoz, D. (2018). Derechos humanos y trabajo social: vinculaciones conceptuales y prácticas. *Trabajo Social Global - Global Social Work*, vol. 8, número extraordinario, pp.57-96. DOI 10.30827/tsg-gsw.v8i0.6509
- Raynaudo, G. & Borgobello, A. (2018). Estilos de profesores reconocidos por promover participación en el aula. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, vol.20, núms. 1-2, pp.105-132.
- Rockwell, E. (1985). *Etnografía y teoría de la investigación educativa*. *Dialogando*, núm. 8, pp.s/n.
- Smith, D. (1987). *The everyday world as problematic. A Feminist Sociology*. Boston:Northeastern University Press.
- Smith, D. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Toronto: Rowman Altamira.
- Vásquez, E. (2022). Pensamiento creativo docente. Una mirada sistemática. *Revista Innova Educación*, núm.4, vol.1, pp.135-145. DOI 10.35622/j.rie.2022.01.010
- Yana, N.; Puño, G.; Adco, H.; Alanoca, R.; Yana, M. & Lagos, R. (2021). Estilos de enseñanza y desempeños académicos en educación universitaria. *Revista Innova Educación*, vol. 3, núm.4, pp.133-146. DOI 10.35622/j.rie.2021.04.010



Zabalza, M.A (2006). Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional. Narcea ediciones. Madrid.

Documentos

Consejo Académico de la Facultad de Ciencias de la Salud y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza N° 725/18.

Consejo Superior de la Universidad Nacional de Mar del Plata. Ordenanza N°856/19, B.O 17/07/2019.

Plan de Trabajo Docente 2022 de la asignatura “Derecho I” del Área Pedagógica Socio-político-antropológica de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Otras fuentes primarias

Autorregistro de la clase dictada el día martes 5 de abril de 2022.

Autorregistro de la clase dictada el día sábado 9 de abril de 2022.

Entrevista a Fiorella, 13 de abril de 2022.

