

La Didáctica en el Área de Derecho. La poca aplicación de la Didáctica en el Área de Derecho

Abog. Patricia Natalia Talavera

Docente Universitaria.

Universidad Nacional de Itapúa

Programa de Doctorado en Gestión Educacional

Encarnación - Paraguay

Resumen

En el presente trabajo se analiza la poca aplicación de la didáctica universitaria en el área de Derecho, donde las clases son meramente expositivas y magistrales, con algunas excepciones, lo cual no ayuda en nada a que los estudiantes sean reflexivos y autocríticos.

Es por ello, que los profesores deberían recurrir a una variedad de métodos y estrategias de aprendizaje, considerando que la incorporación de los estilos de aprendizaje en la enseñanza representa atender a las estrategias tanto o más que a los contenidos.

Este enfoque teórico práctico servirá para optimizar la didáctica en el área mencionada, enmarcado no sólo dentro del paradigma constructivista sino también dentro de la teoría del aprendizaje, lo cual hará que los estudiantes aprendan no solamente contenidos de una manera crítica y reflexiva sino que desarrollen destrezas y habilidades para aplicar de manera creativa lo aprendido a situaciones nuevas e imprevistas.

Palabras claves

Didáctica Estilos de Aprendizaje Paradigma Estrategias

Abstract

The present work analyses the short application of the university didactics in the Law area where the classes are especially masterful and by exposures, with some exceptions, which it does not help in anything to

students to be reflexives and with self-criticism.

That is why the professors should resort to several methods and learning strategies, considering that the learning styles incorporation in the teaching field symbolizes to pay attention more in the strategies than in the contents.

This theoretical and practical focus will work to optimize the didactics in the mentioned area, framed not only in the constructivist paradigm but in the learning theory as well, which will help to students to learn the contents not only as a critical and reflexive way but also to develop skills to apply all the knowledge learned in a creative way to different and unexpected situations.

Keywords: Didactics Styles Learning Paradigm Strategies

Presentación del problema:

En Paraguay, existe una ausencia total, en el área de Derecho en relación a la aplicación de la didáctica universitaria, reduciéndose únicamente al desarrollo de clases meramente expositivas y magistrales, con algunas excepciones. Esto no sólo es bastante aburrido y poco dinámico, porque las materias de por sí ya son bastantes extensas y con mucho contenido teórico, sino también poco profesional porque, desde una perspectiva constructivista, la función primordial de un docente universitario de cualquier disciplina debe ser ayudar a que sus estudiantes sean reflexivos y autocríticos, a que accedan a las herramientas intelectuales que les permitan aumentar la eficacia y la eficiencia, a que puedan transferir la capacidad de aprender a aprender de un contexto a otro, a que tengan la capacidad para manejar situaciones nuevas e impredecibles en el futuro (Molla 2001). Y si un profesor sólo se limita a trasvasiar la materia de Derecho de sus apuntes o de su memoria a las mentes de sus alumnos, está cometiendo un atentado en contra de sus educandos porque los está coartando en su desarrollo personal y desmedrando su formación como abogados.

Por otra parte, como bien lo señala Agüero (2000), los estudiantes en la actualidad son muy diferentes en calidad y cantidad. Como universidad, sostiene Schroeder (1993), en general hemos abrazado la creencia común de que los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de la clase expositiva, en la que lo único importante es el contenido. Pero, este enfoque que pudo resultar con nosotros puede no resultar para la mayoría de los estudiantes de hoy. Los estudiantes han cambiado dramáticamente y nosotros tenemos que responder a esos cambios. Ahora es un axioma, declaran Montgomery y Groat (2002) que los conglomerados de estudiantes son cada vez más distintos, no solo en cuanto a etnia y género, sino también en cuanto a edad, nacionalidad, antecedentes culturales, etc. Esa diversidad puede afectar los ambientes escolares de muchas maneras, incluyendo la diversidad de estilos de aprendizaje. Si creemos que lo que estamos enseñando tiene un real valor, podríamos beneficiarnos si comprendiéramos el efecto de cómo lo estamos presentando y a quiénes se los presentamos.

Además de lo antedicho, la Neurociencia nos dice que hombres y mujeres aprenden de manera diferente (es decir tienen estilos de aprendizaje diferentes) porque sus cerebros son distintos (Salas 2005a).

Tenemos, pues, que buscar y poner en práctica un *modus docendi* diferente al que todavía prevalece en los medios universitarios, desde los programas de postgrado (Doctorado y Magíster) hasta los de pregrado. Tenemos que hacer una enseñanza heterogénea, multigenérica, multivariada y multiestilística en vez de la enseñanza homogénea, andrógina, lineal, memorística, convergente que todavía sigue vigente en el ámbito de la educación superior (Salas 2005b). ¿Cómo llevarla a cabo? ¿Por qué hay que cambiar el método tradicional de enseñanza universitaria? La respuesta a estas y otras interrogantes que se podrían presentar la encontramos en el campo de los *Estilos de Aprendizaje*.

Los Estilos de Aprendizaje:

El multiparadigma de los Estilos de aprendizaje parte de una realidad empírica, de un axioma irrefutable, a saber, que cada ser humano, hombre o mujer, es distinto y es único. El término que usan los filósofos existencialistas para indicar el carácter distintivo de la existencia humana es *Da-sein* compuesto de *Da* (*ahí*) y *Sein* (*ser*). En un sentido, dice Dartigues (1981) comentando el pensamiento de Heidegger, el *Da-sein* designa al hombre, en la medida en que el hombre es ese ente singular que constituye una cuestión para sí mismo: el ente a quien en su ser le va no sólo *su* ser, sino el *ser* en general.

Según Salas (2005b) la Neurociencia nos dice que cada cerebro es único e irrepetible, que cada persona nace con un cerebro alambrado de una manera única, que la experiencia moldea nuestro alambrado cerebral de tal manera que aunque la arquitectura del cerebro sea común para todos los humanos, los detalles de las áreas de las conexiones de las redes neurales son únicos para cada persona como lo son las líneas de la mano (Barbado, Aizpiri, Cañones, Fernández, Gonçalvez, Rodríguez, De la Serna y Solla 2002). Ahora bien, esa unicidad constituye justamente la base neurobiológica de nuestros peculiares estilos de aprendizaje, entendiéndose aprendizaje como un proceso continuo, mutable y progresivo de adaptación al medio. En efecto, cada uno de nosotros aprende, es decir, se adapta al mundo donde vive, no sólo a través de su cerebro sino además a través de sus sentidos. Y cada uno tiende a usar más un sentido que otro en su proceso de interacción con el medio, lo que suele llamarse de modalidad sensorial. Esta modalidad sensorial o preferencia por unos canales sensoriales más que otros es uno de los tipos básicos de estilos de aprendizaje.

Tenemos, pues, que no sólo empírica y filosóficamente sino también neurobiológicamente se puede demostrar que somos distintos unos a otros. Ahora bien, aunque esa diferencia se puede manifestar de muchas maneras, lo digno de destacarse es que esas diferencias conforman características con cierto grado de persistencia y permanencia en el tiempo. Esos rasgos, esas características, que influyen en muchos aspectos de nuestra conducta personal, social y profesional, se denominan **estilos**.

El estilo se relaciona con el conocer (¿cómo sé yo?), con el pensar (¿cómo pienso?); con el afecto (¿cómo siento y reacciono?); y con la conducta (¿cómo actúo?). Cada persona tiene pues su propio estilo de percibir, conocer, sentir, decidir y actuar, o dicho de otro modo, todos los seres humanos, sea por razones de herencia genética y/o de historia personal, acaban por consolidar modos preferentes de acercarse cognoscitivamente a la realidad, es decir, de percibirla, procesarla y aún de representarla mentalmente (Santos R. y Doval 1993).

La idea central de los estilos de aprendizaje es la atención a la diversidad (Torre S., de la, 1993). Pero ¿cómo operativizar esta idea en la sala de clase cuando el profesor tiene delante de sí a cincuenta o más alumnos distintos? La respuesta es: Educando para la diversidad, a través de la variedad metódica. No se trata, como dice De la Torre (1993) de utilizar una metodología diferente para cada sujeto, sino de favorecer por igual a quienes posean un estilo analítico o globalizador, serial u holístico, convergente o divergente, extensivo o intensivo, etc..

La necesidad de poner en práctica la pluralidad metódica nos lleva a otro problema: ¿Cómo acomodarse a las diferencias en los estilos? ¿Debe el profesor adaptarse al estudiante o éste al profesor? Para Curry (1990a) este es uno de los problemas más agudos que se presentan cuando se trata de operacionalizar la teoría de los estilos de aprendizaje. Según ella los investigadores no han resuelto aún si los mejores resultados se logran cuando el currículum y/o los métodos de instrucción fueron sistemáticamente ajustados a los estilos de aprendizaje individuales, o cuando fueron sistemáticamente

desajustados. Algunos investigadores piensan que los profesores deben adaptarse a los estilos de los alumnos. Pero otros presentan un punto de vista contrario. Así según Shipman y Shipman, (1985), los estudiantes necesitan, en una sociedad compleja que cambia con las demandas del entorno, tener la oportunidad de ser sensibles y eficientes en múltiples estrategias alternativas. Para tal fin, Snow y Lohman (1984) sugieren adecuar al estilo del estudiante el formato de enseñanza en los cursos iniciales de la carrera de Derecho, y luego moverse a la desadecuación sistemática a medida que el estudiante se hace más eficiente en el dominio de la materia y de las destrezas respectivas.

Ajustar los aspectos de la situación de enseñanza al estilo de aprendizaje del alumno, dicen Alonso, Gallego y Honey (1995) tendría como resultado mejores actitudes y un más alto rendimiento de parte de éste último.

Un metaanálisis de 36 estudios experimentales en 13 diferentes universidades reveló que los adultos tienen logros académicos mayores que los estudiantes de

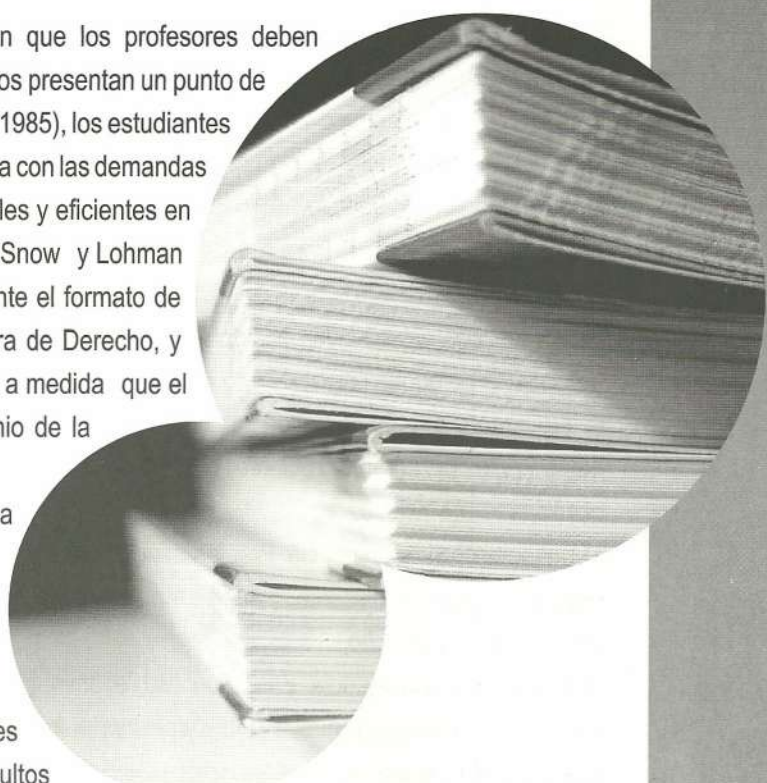
básica y de media bajo condiciones que se ajustan a las preferencias de estilo. Este resultado fue más notable cuando la enseñanza se ajustó a las preferencias de modalidad, a la necesidad de comer, a la necesidad de moverse, y a las preferencias por un período del día (Given 1997).

Adequar las condiciones de la prueba al estilo aumenta los puntajes de la prueba. Diversos estudios, en efecto, afirma Curry (1990a), descubrieron mejoramientos significativos en el desempeño de los exámenes cuando el ambiente del examen era congruente con el estilo del estudiante.

En todas esas consideraciones, concluye Curry (1990), el objetivo es el mismo: optimizar lo que el alumno obtiene de cada situación de enseñanza-aprendizaje, haciendo que le sea útil a largo plazo y no sólo para enfrentar una situación de enseñanza-aprendizaje a corto plazo. Desarrollar la flexibilidad para responder productivamente a toda clase de situaciones de aprendizaje-enseñanza debería ser una loable meta para todo estudiante.

K. Nunley (2002) sostiene que la manera más fácil para desarrollar la flexibilidad es a través de una amplia variedad de ofertas de elección de tareas, tal como ocurre, por ejemplo, con su método de currículo de un curso llamado Layered Curriculum .

Otra manera de lograr el mismo objetivo es a través de la pedagogía adaptativa. Para De la Torre (1993) adaptarse a las peculiaridades de la clase, en ocasiones, requiere fomentar y estimular aquellas estrategias menos utilizadas por los alumnos; desarrollar aquellas habilidades o estrategias correspondientes al estilo menos dominante. La adaptación es pues doble: con respecto a los sujetos y con respecto al uso de estrategias más adecuadas para la tarea a realizar o problema a resolver. El profesor tiene que recurrir a una variedad de métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. Ha de pensar más en situaciones de aprendizaje que en transmisión de contenidos o informaciones; ha de plantearse qué conocimientos, habilidades y actitudes desarrollar y cómo conseguirlo. Ha de pensar en situaciones y actividades que faciliten tales aprendizajes. Incorporar los estilos de aprendizaje en la enseñanza representa atender a las



estrategias tanto o más que los contenidos. El éxito no ha de fijarse sólo en el rendimiento escolar sino en el dominio de habilidades cognitivas.

El 4 Mat System de Bernice Mc Carthy: Un modelo de enseñanza aprendizaje que no solo va por esa misma línea de lo recién expuesto, sino que proporciona los medios técnicos/educativos para la concreción de toda esa teoría de la adecuación y desadecuación del estilo, de la pedagogía adaptativa, de la flexibilidad, etc. es el *4 Mat System de Bernice Mc Carthy*.

B. Mc Carthy (1981, 1982, 1985, 1990, 1996) propuso un modelo de enseñanza basado en los cuatro estilos de aprendizaje establecidos por Kolb (1976, 1985) y en los descubrimientos recientes respecto a los hemisferios cerebrales derecho e izquierdo. El resultado fue un diseño circular del curriculum, dividido en cuatro cuadrantes, en que cada cuadrante está, a su vez, repartido entre las características del cerebro derecho y las del cerebro izquierdo. McCarthy propone diseñar las clases de acuerdo a una secuencia de ocho pasos que incluye:

1) Conectar con la experiencia: Prestar atención a eso: cualquier experiencia, cualquier nueva realidad que llega al mundo del discente. Ponerse en presencia de la novedad conectándola con mi experiencia personal- *modo derecho*,

2) Examinar la experiencia: Estar con eso; examinar cómo otros están con eso, dialogando sobre las experiencias análogas al nuevo aprendizaje *modo izquierdo*,

3) Imaginarse: Pintar eso, imaginarlo; hacer una metáfora desde las conexiones de uno, formando cuadros en mi mente a medida que voy por la gran idea *modo derecho*;

4) Definir: Examinar el conocimiento experto; comprender, entender el nombre que otros le han dado a eso o nombrarlo uno mismo *modo izquierdo*,

5) Ensayar: Usar eso como otros lo han usado, practicando las destrezas que hacen útil el aprendizaje *modo izquierdo*,

6) Extender: Chapucear con eso, usarlo personalmente, fusionarse con eso, añadiendo mi uso particular de él *modo derecho*,

7) Refinar: Modificar eso, adaptarlo, transformar lo que estamos aprendiendo. Refinar mi chapucería personal *modo izquierdo*,

8) Integrar: Crear e integrar completando el ciclo hasta que comience de nuevo. Conocer algo de veras actuando sobre eso de una manera propia *modo derecho*.

McCarthy piensa que siguiendo las etapas del Ciclo del 4 Mat, los estilos de aprendizaje particulares de cada niño son tomados en cuenta al menos una parte de la clase.

Cuando se diseña una enseñanza para reflejar este movimiento natural, alumnos y profesor se mueven alrededor del círculo, a través de los cuatro cuadrantes, desde el significado, a la comprensión conceptual, a la aplicación, y a la adaptación agregando los elementos de análisis (modo izquierdo) y la técnica de síntesis (modo derecho) a cada cuadrante. El resultado es un modelo de ocho etapas para el diseño de enseñanza que es una estructura útil para el aprendizaje y la enseñanza.

Conclusión:

Un enfoque teórico práctico de actualidad vigente para optimizar la didáctica en el área de derecho es el de los estilos de aprendizaje. Este enfoque no sólo se enmarca dentro del paradigma constructivista sino también dentro de la teoría del aprendizaje compatible con el cerebro (Salas 2005^a). Su meta primordial es atender a la diversidad mediante la variabilidad metódica.

Esta tesis conlleva, por supuesto, un cambio radical de actitud de parte del profesor de Derecho. Mientras

no cambie su concepción de aprendizaje, que está implícita en su modo de aprender, de enseñar y de evaluar, muy poco medrará con conocer y aplicar este enfoque de los estilos de aprendizaje. La optimización de la didáctica del Derecho comienza por un cambio personal, intrínseco del docente.

En segundo lugar, este enfoque requiere también un cambio estructural del sistema educativo de Enseñanza Superior. Si este no cambia, el profesor que intente hacer alguna innovación, se encontrará contra un muro infranqueable, y a la larga, cansado de tanto vano esfuerzo acabará por convencerse de que ha estado arando en el mar.

Pero, los sistemas no cambian desde una perspectiva macro sino de una micro. Son los pequeños subsistemas, en otras palabras, los integrantes del sistema los llamados a producir los cambios deseados.

De ahí que nuestra hipótesis es:

Hipótesis:

Dada la aplicación y puesta en marcha de modelos de enseñanza aprendizaje que se enmarcan en el paradigma de los Estilos de aprendizaje, en la enseñanza del Derecho, los estudiantes no sólo aprenderán contenidos de una manera crítica y reflexiva, sino que, además, disfrutarán de lo aprendido, desarrollarán habilidades y destrezas para aplicar de manera creativa lo aprendido a situaciones nuevas e imprevistas, y serán capaces de enfrentar los desafíos de un mundo cambiante con optimismo, con una actitud de respeto por la diversidad y con una profunda conciencia ecológica y humanista.

Citas y referencias bibliográficas

Agüero, Yilda (2002). *La enseñanza del Derecho. ¿Cómo optimizar?* Encarnación: Serie Investigación en Humanidades.

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Barbado, J., Aizpiri, J., Cañones, P., Fernández, A., Gonçalvez, F., Rodríguez, J., De la Serna, I. y Solla, J. (2002). *Aspectos sobre neurobiología de la conducta humana*. *Medicina General* 2002; 45: 500-513.

Curry, L. (1990b). *A critique of the research on learning styles*, *Educational Leadership* 48 (October 1990): 50-56.

Felder, R. (1993). *Reaching the second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education*. *Journal College Science Teaching*, 23 (5): 286-290.

Given, B. (1997). *How to deal with difficult Board Members: A Learning Styles Approach*. *Wisconsin School News*, July 1997: 4-7.

Kirby, J. (1988). *Style, Strategy and Skill in Reading*. En R. Schmeck. (Ed.), *Learning Strategies and Learning Styles*. (pp. 229-274). New York: Plenum Press.

McCarthy, B. (1985). *What 4 Mat training teaches us about Staff Development*, *Educational Leadership* 42 (April 1985): 61-68.

McCarthy, B. (1996). *About Learning*. Barrington, Ill: Excel, Inc.

Molla, M. (2001). *Aprendizaje significativo*. Ponencia presentada en el Curso *Psicología Cognitiva y Aprendizaje Significativo*, dictado por el Profesor Jesús Beltrán, Universidad Complutense de Madrid.



- Montgomery, S. y Groat, L. (2002). *Student learning styles and their implications for teaching*. Center for research on Learning and Teaching (CRLT), University of Michigan.
- Nunley, K. (2002). Layered Curriculum. Disponible en: <http://www.Help4Teachers.com>
- Salas, R. (2005a). *Neurociencia y Educación. Cómo hacer una enseñanza más de acuerdo con la manera como aprende el cerebro*. 2ª Edición. Valparaíso: Editorial Lafken Wangülen.
- Salas, R. (2005b). *Los Estilos de aprendizaje a la luz de la Neurociencia*. Caracas: (SYPAL) Fundación Servicios y Proyecciones para América Latina.
- Santos R., M.A. y Doval, L. (1993). *Pedagogía de los procesos cognitivos. Esbozo para un programa de intervención*. Revista de Innovación Educativa, 1993, nº 2: 65-74.
- Snow, R. y Lohman, D. (1984). *Towards a theory of cognitive aptitude for learning from instruction*, Journal of Educational Psychology 76: 347-376.
- Torre, S. de la (1993). *Métodos de Enseñanza y Estilos Cognitivos*, en Ma. L. Sevillano y F. Martín (Coord.) *Estrategias metodológicas en la Formación del profesorado* (pp. 107-155). Madrid: UNED.