

**ELABORACIÓN DE UN PLAN DE ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS  
DESTINADAS A ALUMNOS Y ALUMNAS DEL MÓDULO PRÁCTICO EN  
ORIENTACIÓN DE DERECHOS A LA COMUNIDAD DEL TERCER AÑO DE LA  
CARRERA DE  
ABOGACÍA DE LA UCES, SEDE SAN FRANCISCO, CÓRDOBA**

**Por Ariel Fabio Biraghi<sup>1</sup>**

*Fecha de recepción: 4 de diciembre de 2021*

*Fecha de aprobación: 7 de diciembre de 2021*

ARK CAICYT: <http://id.caicyt.gov.ar/ark:/s23470151/kmxoa1hs1>

## **Resumen**

El presente trabajo constituye el resultado de la integración de los conocimientos adquiridos por el autor en la Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES) aplicados a la propia práctica docente en el aula.

A través del trabajo se aportan propuestas pedagógicas con miras a revertir la falta de motivación e interés de los alumnos y las alumnas en clases observada en el Módulo Práctico de Orientación de Derechos a la Comunidad de tercer año de la Carrera de Abogacía de la UCES en la localidad de San Francisco.

---

<sup>1</sup> Abogado de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Especialista en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Doctorando en Derecho (UCES). Docente (UCES). Co-director del Proyecto de Investigación “El reclamo ante el asegurador como procedimiento previo de resolución de conflictos en Argentina” (UCES). Abogado de la Oficina Jurídica de la Administración Federal de Ingresos Públicos (AFIP), Agencia San Francisco, Córdoba.

## **Abstract**

The present work constitutes the result of the integration of the knowledge acquired by the author in the Specialization in University Teaching in Business and Social Sciences of the University of Business and Social Sciences (UCES) applied to the teaching practice itself in the classroom.

Through the work, pedagogical proposals are provided with a view to reverting the lack of motivation and interest of the students in classes observed in the Practical Module of Orientation of Rights to the Community of the third year of the Law Degree of the UCES in the town of San Francisco.

## **Resumo**

O presente trabalho constitui o resultado da integração dos conhecimentos adquiridos pelo autor no âmbito da Especialização em Docência Universitária em Negócios e Ciências Sociais da Universidade de Ciências Empresariais e Sociais (UCES) aplicados à própria prática docente em sala de aula.

Através do trabalho, são apresentadas propostas pedagógicas com vista a reverter a desmotivação e interesse dos alunos pelas aulas observadas no Módulo Prático de Orientação dos Direitos à Comunidade do terceiro ano da Licenciatura em Direito da UCES no município. de São Francisco.

## **Palabras clave**

Motivación, rol activo de los/as alumnos/as, estrategias didácticas docentes, planificación, simulaciones.

## **Keywords**

Motivation, active role of students, teaching strategies, planning, simulations.

## **Palavras chave**

Motivação, papel ativo dos alunos, estratégias de ensino, planejamento, simulações.

## **1. Introducción**

El presente trabajo, desarrollado bajo la dirección de la Dra. Paola Urbina, es el resultado de la integración de los conocimientos adquiridos durante el transcurso de los diferentes módulos y materias de la Especialización en Docencia Universitaria en Ciencias Empresariales y Sociales de la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), aplicados a nuestra propia práctica docente en el aula.

Dichos aprendizajes y reflexiones fueron relevantes para repensar nuestro rol docente, entendiéndolo no sólo como un transmisor de conocimientos, sino también como un intermediario entre éstos y los alumnos y las alumnas.

Creemos que para lograrlo se torna necesario propiciar un rol activo de los alumnos y las alumnas a través de la incorporación de herramientas que permitan mejorar el proceso de enseñanza y cumplir con nuestra responsabilidad frente al aula de la mejor manera posible, con la calidad y excelencia que es debida a fin de influenciar positiva y significativamente al alumnado.

Así, pues, la falta de motivación e interés de los alumnos y las alumnas en clases, observada en el Módulo Práctico de Orientación de Derechos a la Comunidad de tercer año de la Carrera de Abogacía de la UCES en la localidad de San Francisco, Córdoba, constituye el problema que nos proponemos abordar y resolver a través de este trabajo.

El mentado problema es analizado y descrito en profundidad desde la propia perspectiva y siempre dentro del contexto áulico señalado, es decir, delimitado de manera particular y no como problemática generalizada. De ahí que se enfoca en una realidad concreta, relativa a la propia práctica docente.

Dicha realidad es susceptible de un proceso de cambio, abordable desde el propio rol docente y con recursos de los que disponemos.

En esa línea, realizamos un diagnóstico de las causas que definen el problema e incluimos su descripción en su contexto, sus actores y los procesos educativos involucrados.

Definido el problema, lo justificamos, es decir, fundamentamos por qué lo consideramos un problema y la relevancia que reviste su estudio para la búsqueda de una solución.

Para enmarcar el presente trabajo incluimos el marco teórico con la integración de contenidos y bibliografía de los distintos módulos de la carrera de Especialización en Docencia Universitaria y otros externos de relevancia y pertinencia que permiten un análisis conceptual de los distintos componentes centrales del problema y su contexto.

Una vez definida y analizada la situación de partida, su justificación y el marco teórico planteamos la realización de una propuesta de intervención que aporte una solución adecuada al problema mencionado.

La propuesta pedagógica superadora que elegimos es la elaboración de un plan de estrategias didácticas que puedan ser aplicadas en el Módulo Práctico de Orientación de Derechos a la Comunidad y que logren captar la atención de los alumnos y las alumnas y motivarlos a aprender mientras participan e intervienen en el aula.

Para el logro de este objetivo elegimos los siguientes instrumentos pedagógicos: simulaciones, competencias, ateneos de debate y discusión, y la exposición sobre organismos jurídicos que permitan el mayor acercamiento posible a los alumnos y las alumnas con su práctica profesional.

Realizamos una justificación de por qué esta propuesta es pedagógica y superadora, como así también por qué la consideramos como la solución más adecuada y pertinente al problema detectado junto con todos sus procesos, etapas e instrumentos necesarios para su diseño y aplicación, dando cuenta de cómo se articulan los distintos pasos, sus elementos y actividades.

Finalmente, como cierre de este trabajo, explicitamos los resultados esperados de la aplicación de la propuesta elegida y las conclusiones obtenidas, que esperamos sean de relevancia no sólo para la propia práctica docente, sino también para su extensión y aplicación fuera del contexto áulico elegido.

## **2. Antecedentes**

La incorporación del Módulo Práctico en Orientación de Derechos a la Comunidad de tercer año de la carrera de Abogacía de la UCES-San Francisco al plan de estudios de la carrera fue a partir del 2019. Es a partir de ese año que empezamos a observar una tendencia en los alumnos y las alumnas a sentirse poco motivados/as o interesados/as por aquellos contenidos que son expuestos de manera puramente teórica o con apoyo en recursos que no son llamativos ni innovadores.

La misma experiencia obtuvimos con el dictado de clases en las cuales no se realiza un paralelo con la aplicación práctica de la teoría que se está enseñando, lo que hace que los alumnos y las alumnas tengan una sensación de que lo que se aprende en el aula y lo que pasa en la práctica son cosas totalmente distintas.

Una de las razones que originó el problema detectado obedece a la carencia de la capacitación necesaria en pedagogía, docencia y todo lo que rodea a la misma, lo que nos llevó a ignorar ciertas cuestiones importantes, como la creciente tendencia a ser intermediarios de la información más que transmisores, a incurrir solo en la tradicional forma de dar clases a través de la clase magistral que, vale aclarar, no cuestionamos, sino que planteamos la existencia de otras formas y a no estar inmiscuidos en la multiplicidad de recursos y herramientas innovadoras existentes.

También observamos que las aulas y las formas de transmitir el conocimiento no avanzaron mucho en los últimos años como sí lo hizo la sociedad y, como parte de ella, los alumnos y las alumnas. Vivimos en un mundo globalizado con un rápido acceso a la información que se actualiza y transforma de manera constante y creemos que todo esto es un aspecto importante a tener en cuenta a la hora de enseñar.

De ahí que los ritmos, tiempos y recursos utilizados en el aula serán de gran influencia para motivar y captar la atención de las nuevas generaciones de alumnos y alumnas.

Haciendo una línea de tiempo, observamos que la clase tradicional o las formas heredadas de enseñar no logran motivar e interesar a los alumnos y las alumnas. De ahí que se torna necesario realizar un cambio.

Ello por cuanto entendemos que, si no intervenimos frente a este problema, el mismo se acrecentará y perjudicará a los alumnos y las alumnas, a la Universidad y, en definitiva, a nuestra sociedad.

### **3. Reflexión personal acerca del interés sobre el tema: justificación de nuestra propuesta**

Consideramos necesario profundizar en el estudio del problema mencionado en *supra* 2 para ahondar en sus causas y consecuencias con el objeto de ver de qué manera desde el propio rol docente podemos contribuir a su resolución mediante la realización de una propuesta de intervención.

A través de esta propuesta de intervención se aportan estrategias didácticas que contribuyen a mejorar la experiencia áulica, dado que contemplan actividades y recursos a fin de motivar a los alumnos y las alumnas y aumentar su interés en clases. Es decir, buscamos cambiar esa sensación de que las clases y la materia son un peso u obstáculo a “pasar” a fin de que se comprenda la importancia que reviste en su formación como profesionales.

Es por lo mencionado *supra* que consideramos que la propuesta de intervención proyectada en este trabajo implica la solución más adecuada para resolver el problema descrito.

Ello por cuanto involucra a los alumnos y las alumnas en la clase a través de la asunción de un rol activo transformándolos/as, así, en protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje. Entendemos que la propuesta favorece la reflexión crítica sobre los contenidos y motiva a la participación, al intercambio y a un crecimiento del interés en la materia.

Por medio de las simulaciones propuestas se logrará un acercamiento a lo que será la praxis del derecho, despertando la curiosidad sobre lo que será la labor profesional del abogado y la abogada a través de actividades en las cuales los alumnos y las alumnas no podrán tener un rol pasivo y comenzarán a observar y practicar lo que será la aplicación práctica de los contenidos aprendidos durante la carrera.

Son estos los motivos por los que se justifica esta propuesta de intervención como la solución más pertinente al problema planteado, es decir, la de motivar y elevar el nivel de interés de los alumnos y las alumnas en clases.

En síntesis, la existencia de alumnos y alumnas desmotivados/as y faltos de interés en las clases tiene como resultado que el grado de aprendizaje de los contenidos necesarios para su desarrollo profesional bajen, ya sea porque abandonan la carrera o porque no asisten a clases o, si lo hacen, sea solo a los fines de cumplir con los requisitos formales para ser alumno/a regular.

Sin dudas, ello trae aparejado una disminución de la calidad de enseñanza–aprendizaje e incumplimiento de los objetivos de la universidad y la docencia. En definitiva, conlleva la existencia de egresados/as carentes de la preparación suficiente para afrontar los desafíos de la vida profesional.

Consecuentemente consideramos que resultarán beneficiarios inmediatos de nuestra propuesta de intervención los alumnos y las alumnas del Módulo Práctico de Orientación de Derechos a la Comunidad, ya que son quienes se verán favorecidos/as

por el logro de los objetivos que proponemos. Es precisamente su falta de motivación e interés en clases lo que afecta su calidad de aprendizaje, asistencia a clases y, por ende, a su futura labor profesional, pues carecerán de las bases necesarias para su ejercicio.

Pero también nosotros como docentes, la Universidad y nuestra sociedad somos beneficiarios finales o indirectos de la presente propuesta.

En primer lugar, nosotros, por cuanto redundará en una mejora del proceso de enseñanza, con clases que cumplirán su objetivo principal, esto es, que los alumnos y las alumnas tengan un aprendizaje significativo y obtengan herramientas y recursos que les permitan aplicar los contenidos teóricos a la praxis profesional. En nuestra opinión es claro que, si los alumnos y las alumnas se sienten desmotivados/as y sin interés en las clases, se incumple con el rol y con los objetivos de todo/a docente.

En segundo lugar, la Universidad, porque podrá cumplir, ni más ni menos, con una de sus funciones que es, precisamente, la transmisión de conocimientos actualizados sobre distintas disciplinas (Res. del Rectorado R-06/18, punto 1, párr. segundo). Como planteamos en este trabajo, una de las consecuencias del problema que nos ocupa es la deserción universitaria, lo cual afecta de manera negativa a la Universidad.

Y, por último, nuestra sociedad, dado que es en la cual van a ejercer su praxis en el futuro los alumnos y las alumnas afectados/as mencionados *supra*, ya que estarán mejor preparados para hacer frente a los desafíos que la misma les demanda. En este sentido, no podemos obviar que uno de los objetivos del abogado/a es satisfacer por medio de sus servicios necesidades de la sociedad, como el acceso a la justicia o la restauración o retribución por una afección a sus derechos.

#### **4. Definición y análisis del problema**

El problema seleccionado para el presente trabajo es: la falta de motivación e interés por parte de los alumnos y las alumnas en clases.



La institución involucrada en la propuesta de intervención es la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES), sede San Francisco, Córdoba. Trátase de una institución de tipo Privada, con 17 sedes en todo el país cuya casa central se encuentra en Capital Federal, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

UCES cuenta con un Rectorado, una Secretaría General Académica y otra Administrativa y con Prosecretarías Académicas y Administrativa.

En la sede de nuestra localidad contamos con una Coordinadora General de sede y un coordinador académico de cada una de las carreras, incluyendo abogacía. Actualmente y desde su origen comparte edificio con la Universidad Tecnológica Nacional con la cual tiene convenios estratégicos.

La sede ubicada en la localidad de San Francisco funciona como polo educativo de la zona, atento nuclea a los múltiples pueblos y ciudades pequeñas de sus alrededores con un marcado perfil agrario, además de contar con múltiples empresas, desde PyMes hasta multinacionales, y con un parque industrial, lo que le permite ser un punto estratégico zonal. Ello se ve reflejado en el perfil de egresado/a que se busca en la Institución.

El problema que pretendemos resolver con nuestra propuesta de intervención lo detectamos en el Módulo Práctico en Orientación de Derechos a la Comunidad que se dicta en tercer año de la carrera de Abogacía de la UCES, sede San Francisco.

La carrera de abogacía consta de un plan de estudios de 4 años, con un perfil de egresados/as con salida laboral variada en empresas, tribunales tanto Provinciales como Federales, Fiscalías y Asesorías o de manera independiente en su propio estudio jurídico o como socios/as o empleados/as.

El grupo de los alumnos y las alumnas en el cual nos enfocamos para el presente trabajo se caracteriza por ya tener experiencia en cinco semestres de la carrera de abogacía, con lo cual se debe aumentar el foco en la práctica de su ejercicio profesional.

La materia en sí es eminentemente práctica y tiene como objetivos que los alumnos y las alumnas desarrollen herramientas y recursos para responder a las consultas jurídicas que se les presentarán en la profesión.

Fuimos alumnos y alumnas y hoy docentes de la UCES y creemos que es un problema que prospera en el tiempo y que empeora con las nuevas generaciones. Ello por cuanto los alumnos y las alumnas son más exigentes con la innovación y se aburren fácilmente con clases magistrales o eminentemente teóricas donde tienen poca o nula participación. Indudablemente ello está lejos de ser una queja o crítica, pues creemos que es un punto positivo que los alumnos y las alumnas así lo exijan.

Detectamos que los alumnos y las alumnas están desmotivados o carentes de interés en la materia al ver aulas silenciosas, con miradas perdidas donde hay un unísono por parte del docente con participación casi nula del alumnado. Se puede ver que los alumnos y las alumnas escuchan al profesor por respeto o por querer aprobar los parciales, pero no siempre para capacitarse y perfeccionarse como profesionales. Al transcurrir mucho tiempo sin participación en clases, en el rol pasivo de solo escuchar y tomar apuntes, es muy difícil mantener la concentración y el interés.

Es de notar que en nuestro caso particular el uso de una metodología en la cual los alumnos y las alumnas tienen un rol pasivo, pues nos limitamos la mayoría del tiempo que insume la clase a explicar conceptos y teorías, se ha mostrado ineficiente para lograr motivar o despertar interés en los alumnos y las alumnas.

No es nuestra intención hacer una valoración acerca de la clase magistral - definida por Valcárcel Pérez (2010) como aquella basada en la exposición del docente de un tema o lección ante una audiencia, más o menos interesada, que intenta tomar notas de lo que dice, que puede estar acompañada con algunos ejercicios o demostraciones que sirven para ilustrar o apoyar las explicaciones (p. 1)- o de otro método de enseñanza similar, pero sí relacionarlo con el problema y consideramos que una forma de valorar una técnica de enseñanza es ver si cumple o no los objetivos que se propone, como en este caso, la motivación de los alumnos y las alumnas.

Observamos que existen acciones en la práctica docente desfavorables que actúan como posibles causas que profundizan el problema: no preocuparnos por despertar o mantener la motivación e interés de los alumnos y las alumnas, monopolizar la clase en un monólogo intermitente de horas y horas sin cortes y sin emplear recursos tecnológicos audiovisuales que resalten las ideas y llamen su atención, no utilizar estrategias de enseñanzas como aprendizaje por competencias o colaborativo, pasar por alto transmitir y demostrar a los alumnos y las alumnas la importancia de la utilidad práctica de lo que están aprendiendo o estudiando, y evitar recurrir a actividades o talleres prácticos que les permitan simular o practicar con los contenidos específicos de la materia. Es decir, todo ello anula la participación de los alumnos y las alumnas y su rol activo en el proceso de aprendizaje.

Otro aspecto que profundiza el problema y que observamos al escuchar a los alumnos y las alumnas es aquella sensación de que las materias o la universidad es una etapa que debe “pasarse” o “superarse”, lo que hace que su motivación se focalice en “recibirse o terminar de una vez por todas” y poder salir a la vida laboral. Es decir, no se toma a la universidad como una etapa importante y central para capacitarse y ser mejores profesionales, sino como un paso a sortear, como un obstáculo para ejercer la profesión.

Más allá de lo que observamos en clases existen investigaciones que fundamentan lo expuesto. Así, se demuestra que el cerebro no aprende a base de discursos. Alf Inge Wang (2017) profesor investigador de Ciencias de la Computación en la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología empezó a investigar fórmulas para que el interés de sus alumnos no decaiga durante las clases y comprobó que la media de atención del ser humano no supera los 20 minutos y que con herramientas interactivas se puede reiniciar ese reloj (párr. 1).

Los experimentos que realizó Alf Inge Wang (2017) con alumnos durante seis años le permitió identificar beneficios en tres áreas: en las dinámicas de la clase, alumnos más concentrados e implicados; en el aprendizaje, mayor interacción entre alumnos, las lecciones se pueden modificar en tiempo real en función de los

problemas de aprendizaje de los alumnos y las alumnas; y en la evaluación, los alumnos y las alumnas pueden comparar sus resultados con los del resto de la clase y eso los anima a mejorar. De esta forma los alumnos y las alumnas aprenden más que con las clases tradicionales y están más motivados e interesados en las mismas (párr. 4).

También Chema Lázaro (2017) docente ganador del premio nacional sobre las TIC en el aula del Ministerio de Educación de España afirma que el profesor/a ya no tiene valor como transmisor de información, pues ahora lo que tiene que hacer es diseñar nuevas experiencias de aprendizaje (párr. 6).

Siguiendo a Taylor y Bogdan (1986), así como también a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014), para recabar los datos y abordar el problema descrito en esta propuesta de intervención empleamos el abordaje cualitativo y cuantitativo, modelo de esquema dominante, predominando lo cualitativo sobre lo cuantitativo.

Ello así, pues no nos centramos en números exactos sobre la cantidad de los alumnos y las alumnas que están desmotivados o en qué porcentaje se encuentran desmotivados, sino en realizar una interpretación sobre los datos obtenidos. Por ejemplo, si los alumnos y las alumnas se sienten o no interesados/as en las clases, qué actividades les resultan motivadoras y cuáles no, y qué situaciones son favorables o desfavorables para el problema en cuestión, para luego realizar un análisis de los mismos que permita finalmente realizar una propuesta de intervención adecuada para solucionar el problema.

La técnica de investigación cualitativa que utilizamos es la observación de manera directa y participante de las clases del módulo donde detectamos aquellas conductas mencionadas en este trabajo, es decir, clases silenciosas, miradas perdidas, poca o nula participación del alumnado, monopolización del discurso por parte del docente, entre otras, que derivaron como consecuencia en el problema de partida, es decir, que los alumnos y las alumnas de la materia se encontraban desmotivados y faltos de interés (véase anexo I).

También utilizamos la técnica cuantitativa de encuesta. Y para ello recurrimos a un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas, con el objetivo de conocer si los alumnos y las alumnas se sienten o no motivados o interesados/as en las clases, qué actividades les resultan motivadoras e interesantes y cuáles no, y qué situaciones son favorables o desfavorables para la problemática elegida (véase anexo II). Por tanto, los resultados que obtuvimos a través de la aplicación del cuestionario nos sirvieron para medir el grado del problema, es decir, la gravedad o no del mismo y también para analizar de qué manera nuestro rol lo afecta.

Las unidades de análisis a considerar fueron los alumnos y las alumnas del módulo en cuestión y la variable su motivación e interés en clases.

Del análisis de datos obtenidos surge que la mayoría de los alumnos y las alumnas reconoce que existen acciones en la práctica docente que son desfavorables y que profundizan el problema, es decir, no logran despertar o mantener dicha motivación e interés. Las mismas son: clases puramente teóricas centradas en la exposición oral del docente, contenidos con falta de utilidad práctica profesional y falta de uso de recursos tecnológicos o didácticos innovadores. A su vez, los alumnos y las alumnas destacaron como actividades motivadoras las simulaciones prácticas, organización de charlas y debates y, sobre todo, las clases centradas en los alumnos y las alumnas.

En contraposición a esto, la actividad que menos motivación o interés logra despertar fue elegida de manera casi unánime como la ya mencionada: clase basada en exposición oral del docente.

También surge del análisis de datos que los alumnos y las alumnas consideran que una materia puede resultarles interesante por las actividades del docente, más allá de sus contenidos, y que saber la utilidad e importancia de los contenidos para su práctica profesional es relevante para que se interesen en la clase.

En definitiva, el problema descrito existe, los alumnos y las alumnas lo tienen presente y existen situaciones y acciones que influyen de manera favorable y desfavorable en sus causas y consecuencias. Mas cabe destacar que sin dudas el

accionar docente es sumamente relevante, tanto en su persistencia a través del tiempo como en su resolución.

## **5. Objetivos de intervención**

A continuación, resaltamos nuestros objetivos de intervención.

### Objetivo general

- Elaborar un plan de estrategias didácticas destinadas a los alumnos y las alumnas del Módulo Práctico en Orientación de Derechos a la Comunidad del tercer año de la Carrera de Abogacía de UCES-San Francisco.

### Objetivos específicos

- Revisar la planificación de la materia, sus objetivos, secuenciación, organización y selección de contenidos.
- Incluir como nuevos recursos de enseñanza a las clases centradas en los alumnos y las alumnas simulaciones prácticas, competencias, ateneos de debate y discusión, así como también la exposición sobre organismos vinculados con la praxis jurídica.
- Incorporar como recursos tecnológicos al aula el uso de *software* de videoconferencias y de documentos compartidos *online*.
- Generar como instancia de evaluación del desarrollo de las clases un sistema de portafolio virtual por alumno/a donde cada uno/a suba las actividades propuestas para ser evaluadas.

- Adaptar el programa de la materia a la nueva propuesta de clases.

## 6. Marco teórico

El marco teórico es el resultado de la selección de teorías, conceptos y conocimientos científicos que utilizamos como base para describir y explicar objetivamente nuestro objeto de estudio (Dieterich, 2001, p. 81).

En esa línea, la palabra “motivación” tiene muchas definiciones y conceptualizaciones diferentes, como así también genera ciertas controversias, disidencias y distintos puntos de vista entre qué factores pueden influir en la misma y la diferencia entre el interés que se presenta por una tarea.

Autoras como Polanco Hernández (2005) sostienen que las atribuciones del éxito o fracaso son factores que determinan la motivación de los alumnos y las alumnas. Sin embargo, su estudio es complicado, porque tiene a su disposición muchas teorías para analizar e investigaciones y tesis controversiales sobre el tema (p. 1).

Es importante previamente definir lo que es la motivación. Para ello seleccionamos los conceptos de aquellos autores con los cuales compartimos su orientación hacia la relación y significancia estrecha y relevante entre el aprendizaje y la motivación. Así, Santos Rego (1990), la define como: “...el grado en que los alumnos y las alumnas se esfuerzan para conseguir metas académicas que perciben como útiles y significativas” (p. 56).

Desde el punto de vista del docente, Polanco Hernández (2005) citando a Campanario (2002) afirma que significa:

...motivar a los alumnos y las alumnas a hacer algo, por medio de la promoción y sensibilización, motivar supone predisponer a los alumnos y las alumnas a participar activamente en los trabajos en el aula, el propósito de la motivación consiste en despertar el interés y dirigir los esfuerzos para alcanzar metas definidas (p. 2).

En el presente trabajo nos inclinamos por aquellas teorías como la de Polanco Hernández (2005) que afirman que es un hecho que la motivación influye en el aprendizaje, hasta el punto de llegar a ser uno de los principales objetivos de los/as docentes: motivar a los alumnos y las alumnas. Sin embargo, la falta de motivación es una de las causas importantes que se debe valorar en el fracaso de los alumnos y las alumnas, especialmente cuando se fundamenta en la distancia establecida entre los actuantes del proceso (p. 2).

Esta idea es reforzada por autoras argentinas como Bonetto y Calderon (2014) que sostienen el estrecho vínculo existente entre la motivación con la práctica docente, considerando que:

...un alumno[a] motivado[a] es aquel que posee altas posibilidades de lograr un exitoso proceso de aprendizaje. En este proceso es esencial el papel del docente para favorecer un aprendizaje que resulte significativo para el alumno[a], al mismo tiempo que promueva su propia motivación por enseñar, como la del alumno para aprender (p. 1).

Definido lo que consideramos motivación como parte de la situación de partida, también mencionamos en el presente trabajo el interés, tomado como similitud a motivación, pero no exactamente como sinónimos. Por ello creemos necesario realizar una breve conceptualización del mismo.

Así, tomando las ideas de González Fernández (2007), si bien antes podíamos encontrar al concepto de interés unido a la investigación en motivación intrínseca, actualmente se lo analiza de forma independiente. La mayoría de las concepciones afirman que se trata de un fenómeno que surge a partir de la interacción entre un individuo y su medio (p. 5).

Así, el autor mencionado anteriormente adopta las siguientes concepciones:

- El interés personal o individual, concebido como una preferencia duradera por ciertos temas o actividades, como aquel interés basado en el conocimiento o la valoración de una clase de objetos o ideas que lleva al alumno/a a desear implicarse en actividades relacionadas con el tema. Se



identifica por tres componentes: sentimientos de disfrute, activación e implicación; el valor asignado al objeto; y su carácter intrínseco.

- Interés situacional, como aquel que se fija en aquellas características de las tareas, los contenidos o las condiciones ambientales que despiertan el interés en muchos de los alumnos y las alumnas. Para ello adopta la definición de interés de Schiefele (1999), quien lo conceptúa como: "...un estado emocional de concentración y disfrute que acompaña a una actividad y que está provocado por señales contextuales específicas" (González Fernández, 2007, p. 6), así como también los ejemplos de Mitchell (1993), es decir, el trabajo en grupo, los problemas de lógica, los programas informáticos, la percepción de que los temas son útiles para la vida diaria y la implicación personal (González Fernández, 2007, p. 6).

El autor mencionado anteriormente sostiene que son numerosos los condicionantes del interés: los personales, suelen resaltar el sentimiento de pertenencia, un cierto nivel de conocimiento previo, las emociones experimentadas mientras se actúa, el sentimiento de competencia intentando poner orden a una información nueva, y la relevancia de los temas; y los factores situacionales que activan el interés: la posibilidad de participación; la discrepancia cognitiva entre los conocimientos y la nueva información; el nivel adecuado de dificultad de la tarea; la novedad de los estímulos presentados; la posibilidad de interacción social o la observación de modelos relevantes (p. 6).

González Fernández (2007) concluye afirmando que las relaciones entre interés y resultados suelen estar mediadas por diferentes factores. Entre los factores motivacionales se comprobó que los alumnos y las alumnas más interesados por un tema manifestaban mayor orientación al aprendizaje, superior competencia percibida, más intensa percepción de eficacia y una más positiva valoración de la tarea (p. 5).

Consideramos que los aportes de dicho autor son relevantes para el presente trabajo ya que no solo define al interés, sino que lo hace en relación con la motivación y sus factores, en concordancia con nuestra postura.

Así, pues, explicitado nuestro punto de vista sobre la motivación e interés y nuestra inclinación hacia la relación directa entre su vínculo con el aprendizaje es importante inmiscuirnos en aquellos factores que afectan a la motivación e interés de los alumnos y las alumnas.

Pero antes de adentrarnos en los factores en particular es necesario aclarar que la motivación puede tener su origen de manera intrínseca o extrínseca. La primera surge del interior del sujeto, está motivado por la experiencia de transcurrir el proceso de aprendizaje, más que por lo que significa el resultado, es decir, aprobar o “pasar”. En este caso los alumnos y las alumnas estudian para aprender, lo que los motiva es el interés en los contenidos y en la clase.

Así, según Raffini (1998), la motivación intrínseca implica elegir realizar un trabajo por la simple satisfacción de hacerlo, sin nada que obligue o apremie, esto es lo que nos motiva a hacer algo cuando nada exterior nos empuja a hacerlo (p. 13). Lo opuesto a aquello busca la motivación en el resultado: estudio para aprobar o solo para “pasar”. Polanco Hernandez (2005) citando a Campanario (2002) menciona que la motivación extrínseca se produce cuando el estímulo no guarda relación directa con la materia desarrollada o cuando el motivo para estudiar es solamente la necesidad de aprobar el curso (p. 4).

En el presente trabajo precisamente mencionamos al definir el problema que observamos que los alumnos y las alumnas solo estudian motivados por aprobar o para pasar, sin interesarse directamente en los contenidos de la materia, denotando falta de entusiasmo en el aprendizaje e interés en la importancia que reviste la misma para su práctica profesional, dado que simplemente lo hacen con el objetivo de aprobar para recibirse.

Por eso resaltamos la importancia de utilizar recursos pedagógicos y diferentes estrategias que despierten ese interés intrínseco en los alumnos y las alumnas para

que logren aprovechar al máximo su potencial y disfruten participando del proceso de aprendizaje, mientras entienden la importancia de la experiencia áulica para su práctica profesional.

No obstante, siguiendo las ideas de Paoloni (2011) los dos tipos de motivación a los que hemos aludido no son opuestos dado el carácter combinado e interactivo en la utilización de los dos tipos de metas. No todos/as los alumnos y las alumnas se ven motivados/as de la misma manera. Por ello existe esta división entre motivación extrínseca que tiene que ver con cuestiones externas al sujeto, y motivación intrínseca vinculada con los aspectos internos de quien aprende. Pero esta diferenciación es sólo a los fines conceptuales, ya que en la práctica tienden a combinarse (p. 312).

Por ello en el presente trabajo vamos más allá de esta diferenciación, centrándonos más en las causas, consecuencias y formas de intervención en el problema.

Volviendo a los factores que influyen en la motivación, de investigaciones previas analizadas por Torres-Quiroga (2016) surgen los siguientes: la relación entre la institución educativa y el/la alumno/a, es decir, por qué se eligió esa universidad y no otra, por prestigio, por cercanía, entre otros; el ambiente físico, referido a la calidad de las aulas, las comodidades, el espacio en relación a la cantidad de los alumnos y las alumnas y docentes, la tecnología existente; la metodología que se usa en el aula, es decir, presencial o a distancia, frecuencia de clases, extensión horaria, interactiva, los alumnos y las alumnas solo oyentes, el uso o no de recursos tecnológicos, la participación y el rol de los docentes y de los alumnos y las alumnas, los contenidos de la materia y también aquellos factores externos a la universidad y que afectan a los alumnos y las alumnas en su vida personal, es decir, su familia, su estado emocional, su salud psicofísica, entre otras (p. 13).

Enumerados y definidos sintéticamente algunos de los factores que influyen en la motivación, podemos concluir en la existencia de concordancias entre los resultados obtenidos por el presente trabajo y el de los autores mencionados *supra*.

Definido lo que se entiende por motivación e interés, su vinculación con el aprendizaje y aquellos factores relacionados con la misma es importante, apuntando a la propuesta de este trabajo, conceptualizar aquellos recursos pedagógicos que son desafiantes para lograr motivar y captar el interés de los alumnos y las alumnas.

Respecto a la influencia de los/as profesores/as en la motivación y el aprendizaje de sus alumnos/as Pintrich y Schunk (2006) nos dicen que se da a través de la instrucción y, a su vez, la manera en que los alumnos y las alumnas reaccionan provoca en los/as profesores/as modificaciones que afectarán de alguna manera a la motivación y el aprendizaje. De igual manera la forma en que los/as profesores/as desarrollan su instrucción y controlan el desempeño de los alumnos y las alumnas tiene una incidencia importante en la motivación. Así, por ejemplo, la investigación ha demostrado que las tareas y actividades que se desarrollan en clase, las evaluaciones y el tipo de relación profesor/a-alumno/a afectan a la motivación (p. 178).

Siguiendo este orden de ideas entre la motivación y el aprendizaje, y el vínculo entre la labor docente y la motivación, no podemos dejar de lado el contexto.

De acuerdo con Paris y Turner (1994) el desarrollo y la activación de la motivación y el interés por aprender se sitúan en el contexto de la clase y están influenciados por las características del mismo. Es en este sentido que las pautas de actuación de los/as profesores/as constituyen un elemento de centralidad en el contexto de la clase, porque participan de manera relevante en la configuración de los escenarios de enseñanza y de aprendizaje. De igual modo los alumnos y las alumnas perciben al aula como un contexto propicio para la construcción de aprendizajes en relación con la influencia motivacional que producen dichas pautas en ellos (p. 3).

Desde la perspectiva contextualista autores como Bono (2012) consideran que aquello que los/as profesores/as hacen está influenciado por las características de sus alumnos y alumnas y los diferentes componentes de la situación de enseñanza y de aprendizaje. Las decisiones que ellos toman se conciben como aspectos no solo pre-activos, sino que también ocurren durante las clases. De esta manera lo que el profesor o profesora hace está fuertemente influenciado por las características del

contexto. Se entiende a la clase como un contexto que, lejos de ser unidireccional, constituye un complejo entramado de personas, acciones, cognición y motivación.

La investigación ha ido mostrando que los/as profesores/as anticipan sus actuaciones según el contexto y el contenido que se va a enseñar, las que se deberían ir modificando, en parte, en función de los intereses que muestren los alumnos y las alumnas a partir de las señales sociocognitivas que se generan en el aula (Bono, 2012, p.156)

Acordamos con Bonetto y Calderon (2014) en cuanto consideran que la postura y perspectiva con la que se aborda el aprendizaje son cruciales para el logro de los propósitos educativos, para los cuales no es suficiente concluir planteos como que los alumnos y las alumnas tienen mal rendimiento porque no están motivados, sino que uno de los propósitos de la educación debería ser focalizar en el conocimiento de por qué los alumnos y las alumnas están desmotivados y cuáles serían las herramientas útiles para recuperar su motivación (p. 3). Por ello destacamos la importancia de que el aprendizaje sea significativo.

Ausubel, Novak y Hanesian (1983) definen al aprendizaje significativo como aquel opuesto al aprendizaje repetitivo, producto de la memorización mecánica. Este aprendizaje es posible cuando quien aprende relaciona las informaciones y el significado del contenido sobre el que trabaja, los vincula con sus conocimientos, significados y experiencias previas, y los comprende. Ello demanda una intensa actividad participativa de quienes aprenden, reflexionando, debatiendo y descubriendo relaciones (p. 46).

Claro que para que el aprendizaje sea significativo quien aprende debe tener una intensa actividad participativa. De ahí la importancia de la utilización de recursos y estrategias que propicien un rol activo del alumno/a.

Son muchas las opciones que tenemos los/as profesores/as para mejorar el proceso de enseñanza. En ese sentido, Davini (2008) nos menciona:

- La posibilidad de ampliar espacios del aula con una concepción abierta del ambiente de aprendizaje.
- Integrar la enseñanza a contextos realistas: en forma directa, como la observación o la experimentación; o indirecta, por ejemplo, a través de diarios, videos, documentos, bibliotecas, redes de información con permanente referencia y transferencia al medio social y cultural de los alumnos y las alumnas.
- Estimular y facilitar el uso de múltiples formas de conocimiento y herramientas culturales, más allá de los tradicionales y más allá de la propia "voz" del profesor/a, promoviendo la visión de que no hay siempre una única solución correcta.
- Involucrar a los alumnos y las alumnas en la reflexión, la búsqueda, el hallazgo, constituyéndolos en sujetos activos en la construcción de sus experiencias, valorando sus esfuerzos y sus resultados y fortaleciendo su autonomía.
- Reconocer la diversidad de los grupos y las diferencias individuales como punto de partida de la enseñanza y en la diversidad de perspectivas.
- Promover actividades colaborativas, estimulando el intercambio, el debate y los trabajos conjuntos entre los alumnos y las alumnas como fuente de conocimiento, más allá del profesor/a, favoreciendo el aprendizaje social y trabajando en equipo con otros/as docentes.
- Desarrollar nuevas experiencias educativas escolares y estar abierto/a a la revisión y la crítica de las propias prácticas (pp. 50-51).

Para finalizar, y centrándonos específicamente en lo que es el marco teórico de la formulación de nuestra propuesta, otra de las autoras estudiadas en esta Especialización en Docencia Universitaria es Finkelstein (2009), quien afirma que la educación es más que transmisión de conocimientos: es desarrollo de experiencia. La autora citada elaboró reglas del método a seguir en la enseñanza semejantes a los del pensamiento: generar situaciones de auténtico experimento para el/la alumno/a, proponer un verdadero problema como estímulo para la reflexión, disponer de la información y realizar las observaciones necesarias para la solución, permitir la aparición de soluciones provisionales, y permitir la prueba y aplicación de las ideas para determinar su validez (p. 2).

En refuerzo a la propuesta del presente trabajo, Finkelstein (2009) destaca aquellas estrategias basadas en la simulación, es decir, que anticipan prácticas profesionales, las simulan en condiciones de supervisión y cuidado, favoreciendo el aprendizaje significativo, desechando la memorización y la repetición de contenidos. Y nos dice que a tal fin resultan importantes los siguientes objetivos:

- transferir lo aprendido a nuevas situaciones;
- resolver un conflicto buscando la mejor respuesta posible;
- aplicar conceptos, principios y técnicas; utilizar habilidades analíticas;
- diagnosticar problemas;
- explicar fenómenos;
- formular cursos de acción;
- aplicar habilidades comunicacionales;
- argumentar con precisión;
- utilizar vocabulario técnico correctamente;
- expresarse con claridad y precisión;
- comprender consignas;
- realizar escucha activa (pp. 2-4).

A modo de cierre Finkelstein (2009, pp. 5-6) citando a Barrows (1998) caracteriza las estrategias de la siguiente manera:

- Resolución de problemas: los problemas deben favorecer la aplicación de habilidades de resolución y el tutor/a debe facilitar su aplicación y desarrollo: planteo de hipótesis, análisis de datos y hechos, síntesis y toma de decisiones.
- Auto-aprendizaje: otro punto fundamental es el desarrollo de las habilidades que orientan el aprendizaje autodirigido. Los alumnos y las alumnas profundizan la información que necesitan a partir de la búsqueda en libros, publicaciones científicas, Internet, consulta con expertos. Esta habilidad es esencial en el desempeño profesional y es objeto del trabajo con el tutor/a.
- Trabajo en grupo: esta habilidad es muy importante para convertirse en alumnos y alumnas autónomos/as. El trabajo en conjunto es necesario para aprender a disentir, desarrollar la capacidad de escucha del otro y facilitar la creación de interdisciplina.
- Integración: la información integrada y asociada para la resolución de problemas podrá ser recuperada y reestructurada para la solución de problemas futuros.
- Reiteración: consiste en aplicar la nueva información discutiendo el modo en que ella puede ser el sostén de las hipótesis planteadas. La información adquirida debe aplicarse a los problemas para lograr su mayor comprensión y poder generalizarla a otras prácticas.



- Reflexión: la reflexión que sigue a la finalización del problema permite a los alumnos y las alumnas transferir este aprendizaje a nuevos problemas, generar conceptos y abstracciones que llevan al desarrollo de un pensamiento flexible y no esquemático. Esto se logra a partir de la discusión grupal sobre qué es lo que se ha aprendido sobre el problema, cómo se relaciona con los contenidos que se plantearon en los problemas anteriores.
- Autoevaluación y evaluación de los pares: la capacidad de autoevaluarse, aceptar la crítica de los otros y proveer una retroalimentación constructiva y precisa es esencial para el desarrollo del aprendizaje autónomo y del trabajo en equipo.
- Autenticidad: los problemas que se presentan son habituales en las prácticas profesionales y esto es lo que les permite a los alumnos y las alumnas razonar tal como en la situación real.
- El tutor/a: el éxito radica en la habilidad del tutor/a para trabajar como un facilitador. Guía y pregunta, pero no da información sobre el problema ni sobre los aciertos o errores de los alumnos y las alumnas. Realiza preguntas abiertas y orienta.
- La motivación: consideramos adecuado dejar este punto para el final atento que refiere a uno de los tópicos centrales del presente trabajo. Si está bien diseñada la estrategia logra la motivación y estímulo hacia el aprendizaje, pues todo lo que se aprende es percibido por los alumnos y las alumnas como necesario para la práctica profesional futura (p. 6).

Sobre este punto, es dable mencionar que el presente trabajo pretende no solo incluir estrategias de enseñanzas, sino incluir aquellas que motiven su uso para dar respuesta a los objetivos buscados.

Para utilizar un recurso didáctico los usos que deben generar los/as docentes con los materiales didácticos interactivos son de suma importancia, dado que todos los materiales expuestos deben utilizarse desde el comienzo de la clase para lograr una motivación adecuada en los alumnos y las alumnas. Estos recursos no pueden ser meramente decorativos, por lo cual se debe tomar muy en cuenta las recomendaciones para cada uno de los materiales didácticos interactivos, pues de ello dependerá el éxito de su uso de acuerdo a la necesidad y a la materia o conocimiento a impartir, y en razón de orientar de manera didáctica y constructivista la clase (Chancusig Chisag, *et al.*, 2017, p. 121).

Y respecto a las funciones que deben tener dichos recursos García y Cruz (2014) mencionan en íntima relación con el presente trabajo las siguientes:

- Función motivadora: despierta el interés por el tema o asignatura para mantener la atención durante el proceso de estudio.
- Función facilitadora: expone términos claros que ubican la exposición de los alumnos y las alumnas.
- Función de orientación y diálogo: fomenta la capacidad de organización y estudio.
- Función evaluadora: realiza en el alumno/a una revisión general de lo aprendido para luego evaluar con el fin de estimular una deliberación sobre su adecuado aprendizaje (p. 45).

A modo de cierre de este marco teórico nos parece interesante compartir la línea de pensamiento de Finkelstein (2009), quien sostiene que en el rol de formadores/as de futuros/as profesionales tenemos el desafío de centrar la enseñanza en los alumnos y las alumnas, motivarlos y articular la teoría con la práctica de modo tal de facilitar la integración de los conocimientos básicos con los aplicados.

La manera de encaminarnos hacia esa dirección es a través de un enfoque interdisciplinario que implica mejorar la adquisición, retención y uso de la información, favorecer el autoaprendizaje y el trabajo en equipo, y desarrollar en los alumnos y las alumnas el razonamiento y el pensamiento crítico (Finkelstein, 2009, p. 6).

## **7. Propuesta de Intervención**

Proponemos como posible vía de solución para resolver el problema planteado la incorporación en el aula de estrategias didácticas que permitan captar la atención de los alumnos y las alumnas y motivarlos a aprender mientras participan e intervienen en el aula.

Para ello, previo a la aplicación de esos nuevos recursos y estrategias, el primer paso del proceso de esta propuesta de intervención será la revisión de la manera de enseñar, incluyendo tanto en el programa de la materia como en su planificación las nuevas estrategias de enseñanza, lo que implicará la revisión de la planificación, los objetivos, la secuenciación de la misma, la organización y selección de los contenidos y la forma de evaluación.

Entonces se planificará la materia teniendo en cuenta que el objetivo principal del módulo en cuestión es que los alumnos y las alumnas practiquen cómo orientar y responder a consultantes jurídicos. Y para ello se utilizarán estrategias basadas en su rol activo de manera que se involucren en la praxis a través de diversas simulaciones.

Así, pues, luego de que los alumnos y las alumnas observen a un profesional en consultas jurídicas grabadas y dialoguen y entrevisten al mismo para poder tener una referencia visual, sacarse las dudas que les surjan y reflexionar acerca de su

propia actividad jurídica, buscaremos desafiarlos con simulaciones que los acerquen a dicha praxis.

Las estrategias elegidas serán incorporadas de manera progresiva; primero sumando a terceras personas al aula que hagan consultas simuladas directamente a los alumnos y las alumnas a través de videollamadas, preferentemente por *software* Zoom, aunque queda abierta la posibilidad de proponer otro programa de funciones similares, con el objetivo de que los mismos adquieran conocimientos en dichas herramientas y puedan ponerlas en práctica.

En dicha actividad los alumnos y las alumnas serán evaluados/as según la atención brindada, la claridad, el lenguaje utilizado, la aplicación de conocimientos previos y la orientación jurídica conforme a una ficha informada previamente a los mismos para que comiencen a sentir y practicar el cara a cara con el consultante, que es una de las principales actividades que desarrolla un/una abogado/a.

Luego de esta actividad y realizado un ateneo donde tendrán una devolución personal y se reflexionará sobre la praxis jurídica y el rol social del abogado/a se trabajará con una actividad más intensa y desafiante que la anterior: los alumnos y las alumnas participarán de una competencia entre ellos/as de orientación a consultantes, donde en grupos recibirán a distintas personas que les plantearán sus casos legales simulados, rotándose de un grupo a otro, lo que permitirá que practiquen con varias consultas de manera dinámica e instantánea, llevándolos/as a poner en práctica todos los recursos aprendidos y estudiados, no solo legales sino también interpersonales, para brindar la mejor devolución posible.

Se intentará que la competencia entre ellos aumente su motivación y los desafíe a exigirse y compenetrarse aún más en la actividad.

El ganador de la competencia será quien obtenga el mejor resultado de una ficha modelo brindada por el docente que llenará cada uno de los terceros invitados al finalizar cada una de las consultas donde puntuarán del 1 al 5 el nivel de satisfacción obtenido con a) la atención brindada, b) la claridad de la respuesta, y c) la solución al problema planteado.

Por último, los alumnos y las alumnas deberán hacer una visita a distintos organismos públicos y privados de nuestra ciudad o la zona seleccionados por el docente, siendo opcional para ellos y ellas modificarlo por otro, previa aprobación docente. Ello a fin de que aprendan sobre la gran cantidad de instituciones donde son orientadas personas con casos jurídicos existentes donde trabajan abogados/as, ya sea de manera interna o externa.

Con esta actividad buscamos que los alumnos y las alumnas se interesen en las múltiples actividades que pueden realizar con su profesión y también mostrarles opciones de salidas laborales para motivarlos, teniendo en cuenta que es una de las preocupaciones planteadas por los alumnos y las alumnas en esta instancia de la carrera.

Dicha propuesta es pedagógica dado que se utilizarán recursos y estrategias donde deberán ser puestos en práctica muchos de los conocimientos aprendidos en la Especialización en Docencia Universitaria de la UCES como la planificación, el trabajo con grupos y sujetos de aprendizajes, la didáctica, el método de casos, entre otros.

También consideramos que esta propuesta de intervención es superadora, ya que tiene como objetivo dar solución al problema que detectamos, esto es, la falta de motivación e interés de los alumnos y alumnas por medio de recursos que los hagan partícipes activos de su propio aprendizaje, que los desafíe poniéndolos ante situaciones similares a lo que será la praxis profesional y que los invite a superarse como alumnos y alumnas de derecho, saliendo de la rutina de la clase expositiva clásica.

Es nuestra intención que el Módulo Práctico en Orientación de Derechos a la Comunidad se convierta en un espacio donde los alumnos y las alumnas sepan previamente que se pondrá énfasis en su participación activa basada en actividades diferentes que no tienen en otras materias de la carrera y que busca desafiarlos y acercarlos a lo que será su futura práctica profesional.

También es importante tener en cuenta que para que los alumnos y las alumnas se mantengan interesados/as en las distintas actividades propuestas es necesario que utilicen el programa de la materia que hemos actualizado a fin de incluir esta nueva modalidad de clase, se interioricen en el camino que van a recorrer en el módulo y se preparen para cada uno de los desafíos planteados.

Además, para lograr motivarlos se les hará referencia, antes de realizar cada una de las actividades, a los objetivos buscados por cada una de ellas, a las herramientas que obtendrán con su cumplimiento y a la utilidad que revisten para su praxis profesional.

Es decir, consideramos necesario que el/la alumno/a comprenda para qué se realizará la actividad y de qué manera el cumplimiento de los objetivos planteados le será de utilidad para su profesión; buscando responder, entre otras, a preguntas claves como: ¿para qué estoy realizando esta actividad?, ¿de qué me servirá este ejercicio en la profesión?, ¿en qué ocasiones y de qué modo voy a aplicar lo aprendido?, ¿qué ventajas o beneficios me dará el obtener estas herramientas?

## **8. Modo de implementación de la Propuesta Pedagógica Superadora**

### **8.1 Aclaración previa**

El paso previo para implementar nuestra propuesta pedagógica superadora consiste en modificar y rediseñar la planificación de clases que veníamos utilizando previamente mediante la incorporación y aplicación de las nuevas propuestas.

### **8.2 Nueva metodología de evaluación**

Destacamos como novedad a incorporar a la planificación de clases el método de evaluación, pues ya no se tratará de una sola instancia pactada como parciales o una presentación de trabajos o actividades a una carpeta, sino que evaluaremos todo el proceso de los alumnos y las alumnas durante la cursada. Para ello tendremos en

cuenta su intervención en las actividades realizadas y las propuestas planteadas en cada una de las clases con la correspondiente devolución docente.

La nota final saldrá de las distintas actividades que realizarán los alumnos y las alumnas clase por clase, las que deberán subir a un portafolio virtual por medio del uso de documentos compartidos *online*, preferentemente *Google Drive* u otra a elección del alumnado, con el fin de que sumen una nueva destreza digital que les será de mucha utilidad en su práctica profesional y académica.

Al finalizar el módulo dicho portafolio deberá tener la ficha de observación de la clase uno, la entrevista de la clase dos, la ficha personal y la grabación de las clases tres y cuatro, como así también la observación de otro grupo asignado en esa misma clase, las grabaciones y las fichas de la competencia de la clase seis, el informe del organismo seleccionado y expuesto en la clase siete, así como el informe final del módulo.

### **8.3 Planificación de las clases bajo la nueva propuesta**

Consecuentemente el nuevo diseño de clases adoptará la siguiente forma:

a) Como mencionamos en nuestra propuesta de intervención, en la primera clase los alumnos y las alumnas observarán un material audiovisual previamente preparado por la cátedra: grabaciones de un/a profesional realizando orientaciones de consultas jurídicas simuladas a terceras personas que actúan como consultantes. Dichas consultas jurídicas grabadas serán observadas y trabajadas de manera guiada a través de una ficha en clases por los alumnos y las alumnas.

b) Luego será invitado/a al aula el o la profesional para que los alumnos y las alumnas puedan entrevistarlo/a y obtener, así, una referencia visual, evacuar las dudas que les surjan y reflexionar acerca de su propia actividad jurídica.

Estas dos actividades ocuparán aproximadamente las dos primeras clases del módulo, que serán el paso previo a la primera actividad desafiante y motivadora para los alumnos y las alumnas donde adoptarán un rol aún más activo.

c) En la tercera y cuarta clase serán invitadas de manera virtual terceras personas a las cuales se les preasignará un caso jurídico simulado para que los alumnos y las alumnas en grupos de entre dos o tres personas practiquen realizando una orientación jurídica a las mismas por medio de videollamadas. Los alumnos y las alumnas serán evaluados según la atención brindada, la claridad, el lenguaje utilizado, la aplicación de conocimientos previos y la orientación jurídica.

d) En la clase cinco se trabajará en un ateneo jurídico donde los alumnos y las alumnas reflexionarán sobre las orientaciones jurídicas brindadas en las consultas de la clase anterior con el fin de hacer una autoevaluación de lo realizado, propuestas de mejora y modificaciones. Esta tarea tiene también como objetivo que los alumnos y las alumnas lleguen mejor preparados y demuestren sus progresos en la próxima actividad sumada al módulo la clase siguiente: la competencia de orientación a consultantes jurídicos.

e) En la clase seis, como se mencionó previamente, los alumnos y las alumnas en grupos recibirán a terceras personas invitadas con un caso preasignado de manera simulada a quienes deberán orientar.

La mecánica de la actividad se realizará de la siguiente manera: cada grupo recibirá y responderá a un consultante, rotándose los invitados grupo por grupo hasta que todos los grupos respondan a todas las consultas planteadas. Los consultantes irán completando una ficha asignada por el docente que dará como resultado a un grupo ganador de acuerdo a la atención brindada, la claridad de la respuesta y la solución al problema planteado.

f) En la clase siete los alumnos y las alumnas deberán exponer en clases sobre un organismo público o privado de nuestra ciudad o la zona seleccionados de una lista dada por el profesor al finalizar la clase seis teniendo en cuenta que en el mismo trabajo de manera interna o externa un profesional de derecho o que sean organismos al cual pueda ser derivado un consultante jurídico, siendo opcional para los alumnos y las alumnas modificarlo por otro, previa aprobación docente.



g) Finalmente, la clase final será utilizada para dar cuenta de los aprendizajes obtenidos en la materia, para entregar el portafolio completo y realizar las últimas reflexiones del módulo sobre el rol social del abogado/a.

h) Finalizada la materia se hará un diagnóstico sobre si el nuevo diseño logra elevar el nivel de interés, motivación y participación de los alumnos y las alumnas en clases, sobre todo teniendo en cuenta las reflexiones vertidas por los alumnos y las alumnas en el informe final y de acuerdo a lo observado en las distintas intervenciones que tuvieron los alumnos y las alumnas en las clases, para así poder también realizar aquellas reformas y adaptaciones necesarias de la planificación para futuras cátedras.

i) Dado cuenta de ello se elevará esta problemática a una mesa de diálogo con autoridades, otros/as docentes y alumnos y alumnas que deseen participar para que la misma sea analizada, ya no solo a nivel de la cátedra sino también a nivel institucional local en la carrera de abogacía en general.

## **9. Resultados esperados**

A partir de la implementación de la Propuesta Pedagógica Superadora esperamos que los alumnos y las alumnas respondan de manera positiva a la nueva modalidad de clases, adopten un rol activo y protagónico y crezca, así, su nivel de interés y motivación por el aprendizaje.

Esperamos que los alumnos y las alumnas tengan una mayor intervención en las distintas actividades, se incremente significativamente su grado de participación mediante aportes propios y el planteo de preguntas y lograr un aumento del análisis crítico y reflexivo de los contenidos.

Dado que las simulaciones prácticas e intervención de terceros en el aula formarán parte de las estrategias de enseñanza también esperamos que los alumnos y las alumnas aumenten su grado de interés y estén motivados para asistir y participar de las clases, lo que permitirá un mayor aprovechamiento de los contenidos.

Buscamos que los alumnos y las alumnas respondan de manera positiva, no solo con un mayor aumento de su participación áulica, sino también en los días previos a la misma, en su involucramiento en aquellas tareas preparatorias previas como intervenciones en los foros del campus o en un grupo creado al efecto del módulo, entendiendo que cada una de las actividades propuestas les serán útiles y significarán una mejora para su práctica profesional.

Además de todas las actividades que deberán subir y completar en su portafolio compartido con el docente, serán significativos los resultados obtenidos del análisis realizado en el informe final que deberán presentar los alumnos y las alumnas como trabajo final del módulo dando cuenta de los aprendizajes obtenidos en las diferentes actividades y su grado de profundización en el rol social del abogado/a.

Los resultados que se obtengan se podrán considerar superadores de la situación problemática inicial en cuanto los alumnos y las alumnas demuestren que ya no están desmotivados o carentes de interés en la materia, que el aula ya no es silenciosa con miradas perdidas donde hay un unísono por parte del docente con participación casi nula del alumnado, sino un espacio de ida y vuelta con constante participación e intervención de los alumnos y las alumnas donde los mismos ya no escuchen al profesor por respeto o por querer aprobar los parciales, sino para capacitarse y perfeccionarse como profesionales.

El objetivo es que los alumnos y las alumnas observen la preocupación del docente por hacer que el proceso de aprendizaje sea significativo y su intención de que las clases sean un espacio que los motive y logre captar su interés, dando como resultado un mayor crecimiento en su preparación profesional, es decir, que los alumnos y las alumnas respondan a esta nueva propuesta, involucrándose y entendiendo la importancia de su aprovechamiento.

Por último, esperamos que esta Propuesta Pedagógica Superadora sea relevante para la UCES, no solo para la mejora del proceso de aprendizaje y el crecimiento del nivel recibido por los alumnos y las alumnas, sino también para que la misma se involucre en el problema, contribuya a disminuirlo y aumente su cercanía

con los alumnos y las alumnas, por ejemplo, a través de la mesa de diálogo mencionada en este trabajo.

Creemos, sin dudas, que todo ello aumentará el nivel de satisfacción de los alumnos y las alumnas, propiciará al aumento de la demanda académica y la disminución de la deserción universitaria.

## **10. Conclusiones**

Sintetizando el presente trabajo, podemos concluir que la problemática observada existe y que no le debemos restar importancia, atento su relevancia y la cantidad de actores ya mencionados que se verán afectados por la misma de no realizar una intervención concreta y adecuada.

Respecto a los actores, durante el transcurso de la carrera estudiamos la importancia del vínculo entre Universidad, Sociedad y Empresa y por ello creemos que si los alumnos y las alumnas que egresan de la institución no obtienen una base sólida práctica durante su etapa universitaria no lograrán satisfacer los requerimientos y demandas de la sociedad, como así tampoco enfrentar los objetivos y desafíos de las empresas que los contraten.

Si no comenzamos a trabajar en esta problemática dentro del contexto áulico, la misma se acrecentará y empeorará con resultados como deserción universitaria, aprendizajes insuficientes, entre otros ya mencionados. Por ello, una vez analizado el cumplimiento de los objetivos y de los resultados esperados, será necesario ajustar aquellos aspectos que requieran mejoras u otras soluciones para, una vez pulidos, extender su aplicación fuera del aula trabajada en esta oportunidad.

Para ello una de las primeras futuras líneas de acción posibles planteadas es la de realizar una mesa de reunión con las autoridades, alumnos/as, egresados/a, otros/as docentes y terceros interesados como investigadores, encargados de extensión, entre otros, para analizar y reflexionar sobre el problema para luego establecer una guía de trabajo al respecto.

Consideramos que la estructura de esta Propuesta Pedagógica Superadora puede adaptarse perfectamente a otras materias de la carrera de abogacía o de otras carreras adecuando la planificación y los recursos, dentro del gran abanico existente, a un plan que responda al contexto al cual se va a aplicar, pero siempre teniendo en cuenta la pauta básica de analizar si el problema existe, ya que no podemos suponer que sucede en todas las materias de todas las carreras, y la importancia de tener en cuenta el mismo en la programación, planificación y dictado de la materia, con todos los aspectos que esto contiene.

Como reflexión personal, consideramos a la docencia como una de las profesiones más importantes que existen y que encierra una gran responsabilidad.

Un primer desafío con el que nos topamos al elegir la docencia fue el reconocer que con el solo hecho de conocer la teoría y praxis no es suficiente y que para estar a la altura de lo que se merece el alumnado debíamos capacitarnos y trabajar en las múltiples facetas de la docencia universitaria.

Otro paso importante fue el conocer y aprender, no solo en esta carrera, sino en el intercambio con otros colegas más avanzados y de los cuales aprendemos constantemente que no existe una forma, planificación o instrumento perfecto para dar clases, sino por el contrario, que la docencia debe ser el resultado de una reflexión y análisis de los objetivos particulares que necesita un grupo de alumnos y alumnas en un contexto determinado y que, por lo tanto, existen otras formas de enseñanza y aprendizaje de la tradicional a la cual veníamos acostumbrados.

Hacemos esta reflexión porque una de las motivaciones para elegir esta carrera y la realización de este trabajo es que en el propio rol de alumno/a muchas veces esperábamos mucho más de lo que obteníamos tanto en clases como en diversas capacitaciones, y que la mejor manera de hacer frente a esta situación era poniendo foco en las diversas problemáticas existentes y trabajar sobre ellas.

Consideramos que la educación es de los recursos más valiosos que tenemos y la transmisión de conocimientos una tarea que requiere de ética, dignidad y, como dijimos antes, una gran responsabilidad, por lo cual no debemos nivelar para abajo y

no corresponde exigirle a nuestros/as alumnos y alumnas más de lo que nosotros/as brindamos en clases.

Ken Bain (2007) nos dice que los grandes profesores/as no rebajan las exigencias para mejorar en las encuestas, sino que invitan a los alumnos y las alumnas a perseguir objetivos ambiciosos y les prometen ayuda para conseguirlos, pero les dejan el control de su propia educación (p. 88).

A título personal, nos llevamos varios aprendizajes de esta carrera y de este trabajo. Entendemos que además de los conocimientos teóricos y prácticos de la materia es fundamental contar con la pedagogía y los recursos necesarios para mejorar el proceso de enseñanza que es un aprendizaje constante, más aún, con los nuevos desafíos y exigencias del mundo actual.

Queremos destacar que a la hora de la elección de un problema a la mayoría de los alumnos y las alumnas de la última materia nos sucedió algo similar, es decir, realizamos una elección sumamente general o fuera del ámbito áulico, lo cual nos llevó a otro aprendizaje: internalizar que debíamos realizar un trabajo sobre nuestro propio rol docente con un problema observado en el propio trabajo áulico, justamente la importancia de no siempre ver más allá y comenzar a reflexionar, investigar, trabajar e intervenir sobre la propia práctica docente para recién después extendernos fuera de ella.

Como cierre del presente trabajo, y siguiendo con la línea de uno de los autores de las obras más interesantes estudiadas en la especialización, Ken Bain (2007), queremos dejar una reflexión positiva que sirva como mensaje para otros/as docentes universitarios, para aquellos/as que se están capacitando para serlo y para nuestro propio recordatorio personal:

...la clave para comprender la mejor docencia no puede encontrarse en reglas o prácticas concretas, sino en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de sus alumnos y alumnas, en su predisposición a tomar en serio a sus alumnos y alumnas y dejarlos que asuman el control sobre su propia educación, y en su compromiso en conseguir que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre alumnos, alumnas y profesores (p. 92).

Personalmente consideramos que cuando los/as docentes nos esforzamos y preocupamos por el aprendizaje de nuestros alumnos y alumnas, ellos/as lo reconocen y resulta sumamente gratificante y significativo poder dejar algún tipo de huella en ellos.

En definitiva, esperamos que en el presente trabajo se vean reflejados los aprendizajes obtenidos durante la carrera que dio objeto al mismo y lograr los objetivos y resultados esperados a fin de elevar la calidad de enseñanza y un aprendizaje significativo en los alumnos y las alumnas del Módulo Práctico en Orientación de Derechos a la Comunidad del tercer año de la carrera de Abogacía de la UCES-San Francisco, Córdoba.

## **11. Bibliografía y fuentes de información**

### **11.1 Bibliografía**

- Ausubel, D. (1981). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas.
- Ausubel, D.P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Aprendizaje por descubrimiento. Un punto de vista cognoscitivo (2a ed.)*. Trillas.
- Bain K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Barrows, H. (1998): *Los principios de aprendizaje basado en problemas* (Trad. M. Gardey). *Journal of Dental Education*. 62.
- Bonetto V., y Calderon L. (2014). *La importancia de atender a la Motivación en el aula*. PsicoPediaHoy.

Bono A. (2012). Los profesores en las clases. Un estudio sobre las pautas de actuación docentes en el aula de primer año universitario desde la perspectiva motivacional. *Revista Digital de Educación y Ciencias Sociales. Argonautas*, 2, 153-178.

Chain Navarro C., Martínez-Solís L., y Sánchez-Baena J. J. (2008). *Motivar desde la innovación en la enseñanza universitaria. RED. Revista de Educación a Distancia*, 21. Universidad de Murcia.

Chancusig Chisag, J. C., Flores Lagla, G. A., Venegas Alvarez, G. S., Cadena Moreano, J. A., Guaypatin Pico, O. A., Izurieta Chicaiza, E. M. (2017). *Utilización de recursos didácticos interactivos a través de las tic's en el proceso de enseñanza aprendizaje en el área de matemática*. Universidad Técnica de Cotopaxi, Latacunga Ecuador.

Chema, L. (6 de febrero de 2017). Los últimos minutos de la clase magistral. *Diario El País*. <https://elpais.com/economia/20/01/actualidad/1485.html>

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

De la Fuente Arias, J. (2002). *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta*. Universidad de Almería.

Dieterich, H. (2001). *Nueva Guía para la investigación científica*. Planeta Mexicana.

Fernandez Alonso, R., Postigo Gutiérrez, A., García Cueto, E., Muñiz, J., y Cuesta Izquierdo, M. (11 de marzo de 2020). *¿Por qué los alumnos pierden las ganas*

*de aprender según van creciendo?* Universidad de Oviedo.  
<https://theconversation.com/por-que-los-alumnos-pierden-las-ganas-de-aprender-segun-van-creciendo-131967>

Finkelstein, C. (2009). *Estrategias de enseñanza basadas en la problematización: ABP y Método de estudio de casos*. OPFyL. FFyL- UBA.

García I., y Cruz, G. (30 de junio de 2014). *Las guías didácticas: recursos necesarios para el aprendizaje autónomo*.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-28742014000300012](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742014000300012)

González Fernández, A. (2007). *Modelos de motivación académica: una visión panorámica*. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*.  
<http://reme.uji.es/articulos/numero25/article1/article1.pdf>

Good, T., y Brophy, J. (1996). *Psicología Educativa*. Mc Graw Hill.

Gutiérrez Rodas, J. A., Montoya Vélez, L. P., Toro Isaza, B. E., Briñón Zapata, M. A., Rosas Restrepo, E., Salazar Quintero, L. E., (2010). *Depresión en estudiantes universitarios y su asociación con el estrés académico*. Universidad CES de Medicina de Medellín.

Hernández Aristu, J. (1997). *La dualidad entre la acción y la estructura. La organización didáctica del prácticum*. Leartes.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6a ed.). Mc Graw Hill.



- Maldonado, G. (2005). *El aprendizaje significativo de David Ausubel*. <https://www.apuntesuniversitarios.com/EvaluacionAprendizaje/evaluapre.html>
- Paoloni, P. V. (2011). Motivación y tareas académicas. Interacciones complejas en contextos reales de aprendizaje. En A. Vogliotti, N. E. Mainero, y E. Medina. *Estudios en Educación Superior* (pp. 297-312). Universitas.
- Paris, S., y Turner, J. (1994). *Situated Motivation. Student motivation, cognition and learning* [Motivación situacional. La motivación, cognición y aprendizaje del estudiante.]. Erlbaum, Hillsdale.
- Pérez Valcárcel, M. V. (2010). *Presentación y explicación de los contenidos: la clase magistral*. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Universidad de Murcia.
- Pintrich, P., y D. Schunk. (2006.). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson.
- Polanco Hernandez, A. (2005). *La motivación de los estudiantes universitarios*. Costa Rica: Facultad de Educación. Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica.
- Raffini, J. (1998). *150 Maneras de incrementar la motivación en la clase*. Troquel.
- Santos Rego, M. A. (enero-abril, 1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. *Revista española de pedagogía*, XLVIII(185), 53-78.

Taylor S., y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Tejedor, F. J., Tejedor, A., García V., y Muñoz, R. (2007). *Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. Propuestas de mejora en el marco del EEES*. Universidad de Salamanca.

Torres Quiroga, S. M. (2016). *Factores que inciden en la motivación de los estudiantes para continuar estudiando*. Praxis <https://doi.org/10.21676/23897856.1839>

Wang, A. (6 de febrero de 2017). Los últimos minutos de la clase magistral. *Diario El País*. <https://elpais.com/economia/2017/02/01/actualidad/1485.html>

## **11.2 Fuentes de información**

Res. del Rectorado R-06/18.

### **Anexos**

#### **Anexo I**

### **Guía de observación de clases del Módulo Práctico de Orientación de Derechos a la Comunidad de Tercer Año de la Carrera de Abogacía de la UCES, sede San Francisco, Córdoba en el año 2019**

1) Los alumnos y las alumnas realizan preguntas o comentarios sobre la clase anterior antes de empezar.

Los alumnos y las alumnas no realizan ningún tipo de preguntas ni comentarios, sino que esperan a que el profesor comience con la clase para comenzar a tomar apuntes.

2) Los alumnos y las alumnas interrumpen al docente con dudas o intervenciones o solo se dedican a escuchar lo dictado por el docente.

En general son pocas las veces que los alumnos y las alumnas intervienen y en casi todos los casos es a los fines de hacer preguntas sobre algún tipo de concepto, pero rara vez existe algún tipo de repregunta o de reflexión crítica o debate por parte de los alumnos y las alumnas.

3) Los alumnos y las alumnas se observan con algún sesgo de desinterés como bostezos o miradas perdidas o al piso.

Si bien los alumnos y las alumnas comienzan en general mirando y escuchando atento las clases, al pasar los minutos y sobre todo en los últimos de las clases ya se observan cansados y con miradas que dan a entender que se perdió el hilo de la clase. Sobre todo, cuando el docente se excede en la exposición de los minutos más de 20-30 minutos. Esto se acrecienta en aquellas clases donde el profesor no provoca algún tipo de intervención o actividad por parte del alumnado.

4) Los alumnos y las alumnas realizan toma de apuntes de manera coincidente con la exposición docente.

En correlación con lo observado en el punto anterior los alumnos toman apuntes en los primeros minutos de la clase, aproximadamente 20-30 dependiendo de la temática y luego disminuye al pasar el tiempo y según la extensión de la exposición oral del docente. Esta situación mejora cuando se suman actividades o intervalos entremedio de la clase. También se observa una leve mejora cuando se refuerza la clase del

docente con algún tipo de material audiovisual. Existe una parte del grupo que consulta si el material será enviado en PDF demostrando mayor interés por el estudio del mismo o la obtención de algún tipo de resumen para aprobar la materia que por el aprendizaje y la participación en si en la misma.

5) Los alumnos y las alumnas demuestran entender los contenidos al intervenir en clases o contestar preguntas del docente

En general son pocas las intervenciones que realizan y se caracterizan por ser dudas concretas o puntuales sin realizar un aporte extra o retroalimentación en la clase. En la mayoría de los casos las intervenciones son provocadas por el docente a través de algún tipo de pregunta o actividad puntual.

Se observa una mejoría en la comprensión de los contenidos cuando se provoca algún tipo de intervención o participación de los alumnos y las alumnas a través de actividades o de refuerzos audiovisuales.

6) El docente insume la mayor parte del tiempo de su clase a través de la exposición oral de contenidos.

Si, se observa que el monopolio de la clase la tiene el docente, propiciando a la participación de los alumnos y las alumnas en escasas situaciones y con actividades aisladas y puntuales que no terminan de lograr algún tipo de reflexión crítica, retroalimentación o debate que convierta a los mismos en sujetos activos del aprendizaje.

7) El docente transmite a sus alumnos y alumnas la importancia o utilidad práctica de los contenidos dictados para el futuro ejercicio profesional.

No, en general la clase se basa en la exposición oral de los contenidos para su aprendizaje teórico y se observa que los alumnos y las alumnas demuestran interés en los mismos a los fines de aprobar la materia o las actividades que se planteen y son escasas la cantidad de veces que los alumnos y las alumnas realizan preguntas sobre la utilidad de los contenidos expuestos en su práctica profesional.

8) El docente crea un ambiente propicio para el intercambio de ideas y la reflexión crítica por parte de los alumnos y las alumnas

No, en correlación con lo observado previamente, las clases se basan en la exposición oral de contenidos, la toma de apuntes, la realización de actividades aisladas y concretas y cuando hay intervenciones de los alumnos y las alumnas son para realizar preguntas o dudas concretas sin que se concrete algún tipo de debate o retroalimentación que lleve a la reflexión crítica.

9) El docente utiliza variedad de recursos de enseñanza o se limita a la clásica exposición de contenidos.

El docente no utiliza más recursos que algún *PowerPoint*, video o trabajo práctico, pero siempre como complemento a su exposición oral de la materia.

10) El docente refuerza los contenidos con instrumentos como *PowerPoint*, videos u otro recurso tecnológico.

Respecto al punto de tecnología podemos agregar que no se utilizan recursos innovadores o que signifiquen un plus de aprendizaje para los alumnos y las alumnas.

11) El docente realiza algún tipo de esfuerzo para despertar el interés o motivar a sus los alumnos y las alumnas

En general, no es un punto que se tenga en cuenta durante el dictado de la clase más allá de algún tipo de pregunta o intervención provocada por el profesor cuando por varios minutos se observa que los alumnos y las alumnas no están prestando atención.

## **Anexo II**

### **Encuesta anónima para los alumnos y las alumnas que cursaron el Módulo Práctico de Orientación de Derechos a la Comunidad de Tercer Año de la Carrera de Abogacía de la UCES San Francisco en el año 2019**

Instrumento empleado: cuestionario.

A continuación, incluimos el instrumento que aplicamos para recabar los datos de 31 alumnos/as del Módulo:

1) Datos de trayectoria en la universidad:

A) Edad:

B) Años de cursado:

C) Cantidad de materias cursadas:

D) Cantidad de materias aprobadas:

2) Considera que los contenidos de la materia lograron motivarlo o despertar su interés:

A) Todos

B) La mayoría

C) Algunos

D) Pocos

E) Ninguno

3) Considera que el docente de la materia hace un esfuerzo por motivarlo o interesarlo en la materia:

- A) Siempre
- B) Frecuentemente
- C) A veces
- D) Poco
- E) Ninguno

4) Considera que el docente centra su clase en la exposición oral de conceptos:

- A) en todas las clases
- B) En la mayoría
- C) En algunas
- D) En pocas
- E) En ninguna

4.1) Esta modalidad logra llamar su interés o motivarlo:

- A) Siempre
- B) En la mayoría de los casos
- C) A veces
- D) En muy pocas clases
- E) Nunca

5) Considera que el docente enfoca su clase en actividades centradas en los los alumnos y las alumnas:

- A) En todas las clases
- B) En la mayoría
- C) En algunas

- D) En pocas
- E) En ninguna

5.1) Esta modalidad logra llamar su interés o motivarlo:

- A) Siempre
- B) En la mayoría de los casos
- C) A veces
- D) En muy pocas clases
- E) Nunca

6) En caso de considerar que alguna clase no logró despertar su interés o motivarlo, a cuál de las siguientes razones cree se debe:

- 6.1) Contenidos poco interesantes Si - No
- 6.2) Falta de utilidad para el ejercicio profesional. Si-No
- 6.3) Falta de incentivo por parte del docente. Si – No
- 6.4) Clases expositivas centradas en contenidos teóricos...Si - No
- 6.5) Falta de uso de recursos tecnológicos Si - No
- 6.6) Otro/s:

7) Considera que una materia puede resultarle interesante por las actividades del docente más allá de sus contenidos:

- Si
- No

8) Considera que saber la utilidad e importancia de los contenidos para su práctica profesional es relevante para que se interese en la clase:

- A) Siempre
- B) Frecuentemente
- C) A veces



- D) Poco
- E) Nunca

9) El docente explicaba la importancia de los contenidos para su ejercicio profesional cuando los dictaba:

- A) Siempre
- B) Frecuentemente
- C) A veces
- D) Poco
- E) Nunca