



UNIVERSIDAD NACIONAL
de MAR DEL PLATA
.....

FACULTAD DE HUMANIDADES

ESPECIALIZACIÓN EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

Diseño de una propuesta de intervención en la asignatura Historia del Derecho y Constitucional Argentina.

AUTOR: Alejandro Gustavo Sergio Rosales

TUTORA: Lic. María Concepción Galluzzi

FECHA : Abril 2024

RESÚMEN

Desde el inicio de la carrera de abogacía en la U.N.M.D.P., la materia “historia” en general - digo historia en general ya que a lo largo de los años adoptó diferentes denominaciones (Historia Argentina, Historia de la ideas políticas, Historia Constitucional Argentina , etc.), se convirtió en un contenido curricular obligatorio y necesario para la formación de los abogados. Sin embargo, pocos son los estudiantes que reconocen la importancia que tiene la materia Historia del Derecho y Constitucional Argentina, en el desempeño profesional de futuro abogado.

A lo expresado debemos agregar, que el ingreso a los estudios superiores no resulta sencillo para un importante número de estudiantes. Las dificultades son variadas y de diferentes orígenes, como seguidamente desarrollaremos. A modo de ejemplo podemos señalar entre otras cuestiones, las dificultades de adaptación al nuevo medio educativo, las inequidades que presentan los estudiantes de primera generación respecto de estudiantes de diferentes generaciones, los marcados problemas en cuanto a la comprensión de textos y consignas, etc. Además debemos sumar que, de acuerdo a información propia recogida durante años de docencia, a los estudiantes ingresantes en general no les agrada la materia historia, y no reconocen su importancia para el futuro desempeño profesional. Esperan desde el inicio de la carrera, estudiar materias con contenido exclusivamente jurídico. Cuestiones todas que, obviamente, deben ser superadas por el ingresante a la universidad, para lograr obtener su objetivo de matriculación final.

Ante la situación descripta, la presente propuesta tiene por objetivo diseñar un conjunto de intervenciones que faciliten a los estudiantes ingresantes superar la etapa inicial universitaria. A los fines de determinar con precisión los problemas que enfrentan los ingresantes, el método de investigación que consideramos pertinente utilizar a los fines perseguidos, fue el método de investigación cualitativo. Empleamos la encuesta y las entrevistas individuales como medio de recolección de datos. Las citadas herramientas nos ayudaron a confirmar nuestra hipótesis, es decir, varias de las dificultades antes enumeradas y más aún, se reflejaron en el resultado de encuestas y entrevistas. Fue así que pensamos como estrategia de intervención pertinente para superar dichas dificultades, poner en práctica planes de tutoría universitaria. La tutoría debemos verla como una estrategia ante los nuevos retos a los que se deben enfrentar los estudiantes en el contexto de la enseñanza superior, por lo que necesitan algún tipo de guía, de

ayuda, de asesoramiento que les evite el fracaso y les acompañe en la formación universitaria.

En síntesis, como se profundizará en los apartados siguientes, podemos decir que el objetivo general del presente trabajo consiste en diseñar un sistema de tutorías universitarias, que proporcione al estudiante los medios para lograr la inserción y superar las dificultades iniciales en la vida universitaria, y asimismo, les permita reconocer la importancia que tiene Historia del Derecho y Constitucional Argentina en la formación profesional de un futuro abogado. Circunstancias ambas que colaborarán indudablemente, en la permanencia del estudiante recién ingresado en la institución universitaria.

PALABRAS CLAVES

Historia, formación profesional, dispositivo de enseñanza, futuro abogado, tutorías.

1.- INTRODUCCIÓN

1.1. La enseñanza universitaria. La creación de la U.N.M.D.P.

En primer lugar señalaremos cómo se inició la educación superior en nuestra ciudad de Mar del Plata. Por medio del Decreto N° 11723 del 19 de octubre de 1961, el Poder Ejecutivo de la Provincia de Buenos Aires creó, dependiente del Ministerio de Educación, la Universidad de la Provincia de Buenos Aires, estableciéndose como objetivo de la misma, la formación de profesionales, en las distintas disciplinas de orden científico, técnico y humanístico.

Sin embargo, a mediados de 1962, la amenaza de cierre se cernía sobre la incipiente Institución, debido a la falta de confirmación en el Poder Legislativo bonaerense de su creación y como consecuencia del insignificante presupuesto asignado.

Casi al mismo tiempo el primer Obispo de Mar del Plata, también dio impulso al proyecto de crear una Universidad Privada. La aprobación de esta Ley le permitió al Obispo Enrique Rau la creación primero del Instituto Universitario Libre, en mayo de 1958, y luego la Universidad Católica "Stella Maris". De esta forma una importante cantidad de jóvenes de la ciudad ya no debían trasladarse a La Plata o Buenos Aires para cursar sus estudios superiores. Funcionaron así en el ámbito privado las Facultades de Agronomía, Derecho, Escuela de Enfermeras Universitarias y Facultad Central de Filosofía que contenía los

Departamentos de Historia, Letras y Filosofía. Esta oferta se sumaba a la que desde 1963 ofrecía la Universidad Provincial desde sus primeras Facultades de Ciencias Económicas y Arquitectura y Urbanismo (Creadas por Decreto Federal Nº 566 del año 1963). En 1966, por Decreto Nº 236, se creó la Facultad de Ingeniería Técnica y se incorporó a la Universidad el Instituto Superior de Ciencias de la Educación y la Escuela de Psicología que posteriormente conformó la Facultad de Humanidades, creándose también en ese año el Departamento de Ciencias Médicas en dependencias del Rectorado.

Luego se fueron sumando numerosas carreras, tanto en el ámbito privado como en el provincial.

En 1975 se homologó el convenio suscripto en agosto de 1974 entre el Ministerio de Cultura y Educación y el Gobierno de la Provincia de Buenos Aires declarando la nacionalización de la Universidad Provincial (Decreto 967 del Poder Ejecutivo Nacional). Por medio de la Ley Nº 21139 sancionada el 30 de septiembre y promulgada el 27 de octubre del mismo año se creó la actual Universidad Nacional de Mar del Plata. Nuestra Universidad se constituyó sobre la base de la Universidad Provincial y se le sumó la incorporación de la Universidad Católica "Stella Maris" de Mar del Plata. En 1976, por Resolución Ministerial Nº 150 se creó la Facultad de Derecho sobre la base de la carrera de abogacía de la Ex Universidad Católica. En sus primeros años, la carrera se desarrollaba en el Instituto San Alberto, para luego trasladarse al Complejo Universitario sito en calle Funes y Rodríguez Peña. Finalmente, luego de numerosas gestiones, la Facultad de Derecho se instaló en el año 1997 en el lugar actual, sito en la calle 25 de Mayo 2855 de nuestra ciudad. Entre las carreras que ofrece nuestra facultad podemos mencionar la de Martillero, Corredor Público y Tasador, Abogacía, variados cursos de posgrado y extensión, carreras de especialización y Doctorado en Derecho.

Introduciéndonos en nuestra materia en cuestión, Historia del Derecho y Constitucional Argentina, es una asignatura que se cursa en el primer año del nuevo Plan de Estudios de la carrera de Abogacía. Plan de Estudios aprobado por OCS Nº 464/18. El nuevo plan posee un diseño y desarrollo curricular que observa los cambios sociales, económicos, culturales y las grandes modificaciones legislativas de los últimos años. Incorpora materias como Prácticas Socio Comunitarias, Inteligencia Artificial y Derecho, etc. Es una asignatura obligatoria, de duración cuatrimestral, y corresponde a la formación general básica, llamado Ciclo de Formación Introdutoria. Informamos que completan las materias de primer año Elementos de Actuación Profesional, Teoría General del Derecho y

Derecho Político . Es una asignatura que la podríamos llamar importante, ya que al ser de primer año de la carrera, el alumno recién ingresado tiene su primer contacto con los procesos de las instituciones jurídicas.

La asignatura se propone dar los lineamientos conceptuales e históricos del Derecho a través de la identificación de etapas y características de la Historia del Derecho en general y de la Historia Constitucional Argentina en particular, para introducir a los estudiantes en la carrera de Abogacía. Los docentes que conformamos la cátedra entendemos y comprendemos la importancia de la materia en dos planos: por una parte, las cuestiones teóricas propias de la disciplina y luego, en términos metodológicos, los procedimientos que nos permiten analizar las fuentes documentales y la bibliografía para poder abordar los contenidos. Asimismo, se considera que al ser una de la primeras materias para los estudiantes que ingresan a la carrera de Abogacía, debemos acompañar el proceso de análisis de las lecturas agregadas en el aula virtual, con un trabajo en las comisiones de orientación en lectura. Finalmente, consideramos dentro de la cátedra el uso apropiado de los formatos virtuales como apoyo a través de - principalmente - programas didácticos o clases grabadas.

Dicho lo anterior, podemos sintetizar que los objetivos de la materia comprenden los siguientes puntos:

- a) Identificar los procesos históricos en la construcción del Derecho, comprendiendo el contexto de creación, las continuidades y las rupturas.
- b) Caracterizar los principales aportes de las distintas etapas históricas del Derecho.
- c) Identificar los procesos constitucionales efectuados en nuestro país, comprendiendo su inserción en la realidad política y socioeconómica del contexto de creación.
- d) Caracterizar las etapas de formación, consolidación y crisis del Estado argentino.
- e) Analizar fuentes documentales y bibliográficas.
- f) Comprender que la producción historiográfica se halla inmersa en el tiempo que ha sido producida y por lo tanto está configurada por una manera de enfocar la realidad y por el desarrollo global del pensamiento científico como asimismo por un enfoque de análisis según el momento de su abordaje.

1.2.- La enseñanza de historia

Comenzaremos señalando que la universidad, como institución, presenta dos funciones bien definidas: una, es crear conocimiento, y la otra, de enseñarlo a las nuevas generaciones de profesionales. Debemos reconocer que la docencia universitaria es un ámbito donde confluyen diferentes aspectos del “quehacer docente” que tiene como finalidad última la enseñanza de saberes y contenidos para la formación profesional en el contexto universitario y con ella, todo lo que a su vez representa. De este modo, se puede evidenciar la relevancia que adquiere el tratamiento sobre la docencia universitaria y sus características en cuanto sus aspectos pedagógicos de formación y sus prácticas de enseñanza en el escenario de la universidad, permitiéndonos conocer las características de las propuestas de enseñanza universitaria, reconociendo las estrategias privilegiada de la docencia universitaria o formatos pedagógicos a partir de las concepciones de los estudiantes.

Sentado lo anterior, e iniciando el análisis de la materia en cuestión, diremos que en el siglo XIX la historia es incorporada en casi todos los países europeos como materia en la primera y segunda enseñanza, al tiempo que se crean los estudios universitarios de esta especialidad. A partir de este momento, comienzan a darse los primeros debates sobre el carácter que debe tener esta disciplina una vez llevada a las aulas escolares. En la mayoría de los casos, la enseñanza de la historia pasó a ser una forma de ideologización para transmitir ideas políticas y sentimientos patrióticos. La consolidación de los Estados liberales y el surgimiento de los nacionalismos acarrearón consigo un interés por parte de los gobiernos por fomentar el conocimiento de la historia nacional como medio para afianzar ideológicamente la legitimidad del poder, así como para cimentar y estimular el patriotismo de los ciudadanos (Prats Joaquín - Juan Santacana, 2011) .

La Historia, como disciplina académica, es una de las materias educativas que mayores posibilidades posee para la educación y la cognición de la juventud. Esta afirmación no se basa en la idea corporativista de los que enseñamos historia en el sistema educativo, sino que se sostiene en la comprobación, cada vez más rigurosa, de los grandes beneficios que comporta su adecuada enseñanza y las transformaciones que experimentan quienes la aprenden. La historia siempre es interpretada por quien la analiza, y dicha explicación puede tener un carácter fuertemente subjetivo.

Incluso nuestra propia historia, la personal, es dilucidada de forma muy diferente en función de la persona que la interprete. Los mismos hechos merecen a veces comentarios dispares. Por lo tanto, del pasado no hay una sola versión. La historia puede ser

analizada desde ópticas diversas y sus análisis, aun cuando aparentemente sean divergentes, pueden responder a la realidad, es decir, pueden ser verídicos. Y en este punto subyace el papel formativo más importante de la historia: enseña que ante cualquier situación hay distintas versiones y que antes de descartar una explicación hay que intentar verificar si se trata de una versión falsa o sólo de un enfoque diferente, pero verídico. Un mismo hecho puede ser analizado de formas muy diversas según la nacionalidad de quien lo analice, o de acuerdo con la condición social del analista. Puede ser muy diferente de acuerdo sea un obrero o un jefe, hay que tener presente que ambos parten de visiones muy diferentes del mundo y de la realidad. Comprender que ambas coexisten es imprescindible y corresponde a los alumnos valorar la ética o la moralidad de las razones; pero esta valoración forma parte del entramado ético-moral de quien juzga y no de la historia. La enseñanza de la historia requiere comprender que los hechos pueden ser analizados desde muchos puntos de vista y que, además, pueden ser todos válidos, incluso cuando moralmente nosotros no los aceptemos. La función de la historia es comprender el pasado, saber las causas y los motivos que tuvimos los humanos para actuar de una forma determinada. Lo señalado anteriormente no debemos soslayarlo. Podemos trazar rápidamente una primera aproximación o vinculación entre derecho e historia. Las diferentes visiones con las que podemos analizar un hecho histórico, es exactamente lo que ocurre con un conflicto legal determinado: de acuerdo al punto de vista de un juez o un jurado, una persona puede ser declarada culpable o inocente, y siempre analizando el mismo hecho.

En las últimas décadas, la disciplina histórica y su enseñanza han experimentado una importante evolución en su configuración como disciplina científico-académica, captando el interés de los sectores educativos y sociales. En relación con estos cambios, las administraciones educativas han revisado o se están replanteando los criterios de selección de contenidos históricos. La tendencia general, aunque no coincidente en todos los países, ha sido la de contemplar la historia como una ciencia social que sirva para educar la conciencia colectiva de los ciudadanos así como para reconocer e identificar las raíces sociales, políticas y culturales de las diferentes naciones; intentando evitar manipulaciones del conocimiento del pasado y excluyendo el fomento de posiciones xenófobas (Joaquín Prats - Juan Santacana, 2011) . El análisis del currículo y los libros de texto de los países iberoamericanos, muestra que los contenidos históricos responden cada vez más a las exigencias de la ciencia histórica. La vieja pretensión de que la historia sirva para despertar el sentido patriótico, avivar los sentimientos nacionales y

afirmar el sentido de identidad ha perdido vigencia a favor de la nueva (y ya no tan nueva) enseñanza de la historia, que promueve el acercamiento del alumnado a la lógica de una ciencia social que lleve, de manera privilegiada, a formar a los estudiantes en el análisis de la sociedad; función que supone el mejor camino para educar a ciudadanos libres y con capacidad para tener un criterio propio sobre los problemas sociales de nuestro tiempo.

Y es que la enseñanza de la historia ha superado los viejos sistemas memorísticos de fechas, nombres, batallas y glosas de las gestas nacionales. La renovación de la historiografía, los avances en la pedagogía y la psicología, así como la propia evolución social, han hecho obsoleta la tradicional función educativa de la historia que pretendía, simplemente, adoctrinar. En la actualidad se está imponiendo una orientación que aspira a dar una visión de la historia más ligada a la vida de las sociedades y a las regularidades y los cambios que se producen en la evolución histórica. La enseñanza de conceptos históricos tales como el cambio y la continuidad, a construir y explicar el contexto histórico de los hechos, a orientar el sentido del tiempo, a analizar qué es una estructura social, etcétera.

1.3.- La enseñanza de historia en la carrera de abogacía

Las materias que componen un plan de estudios de una carrera universitaria, definen directamente en el perfil del futuro profesional. En el caso particular de la carrera de Abogacía, si buscamos formar juristas, el conocimiento histórico jurídico tendrá un papel preponderante, ergo, la Historia del Derecho tendrá un lugar en el plan de estudios. Hoy la educación jurídica universitaria en general, debate si debe formar técnicos o científicos, si debe dedicarse a formar especialistas en ramas particulares del Derecho o formar abogados con conocimientos generales del Derecho.

Los estudiantes que no posean un conocimiento de historicidad del Derecho, presentarán dificultades a la hora de entender integralmente la institución jurídica que estudien.

Este es un punto central de la intervención que proponemos. Porque, como bien señalara Friedrich Karl von Savigny - creador de la Escuela Histórica del Derecho "..... es de la mayor importancia que se reconozca la conexión viva que une el presente con el pasado, sin cuyo conocimiento captaremos únicamente la manifestación externa de la situación

jurídica presente, pero no comprenderemos su esencia interna ...El origen del Derecho debe situarse con base en la evolución histórica de un determinado pueblo, cuyo espíritu se manifiesta originariamente en forma de costumbres y tradiciones ". (Savigny, 1977, p. 39-40).

Sin embargo, actualmente, la Historia del Derecho no se encuentra debidamente valorada en los cursos de grado y de posgrado. Los contenidos históricos jurídicos en general, no se encuentran incorporados en muchos programas de estudio de las diferentes facultades.

Hoy se valora más la técnica jurídica por sobre la ciencia jurídica.

Prueba lo dicho que, del análisis de las currículas de las carreras de Abogacía dictadas en la Ciudad de Buenos Aires, 16 universidades, sólo en el 50% se dicta Historia del Derecho. Y en algunos casos, como la U.B.A., es optativa. La Historia Constitucional tiene aún menos representación en las currículas de las diferentes facultades de Derecho de C.A.B.A. Menos del 20 % posee nuestra asignatura. Y sólo el 15 % mantuvo en sus planes de estudio ambas materias.

No hay lugar a dudas, el Derecho, al ser el resultado de procesos históricos, debe ser estudiado históricamente por exigencia de su naturaleza. Y este concepto es el que nos proponemos incorporar en nuestros estudiantes.

La Historia del Derecho para los historiadores es una disciplina especial más. Sin embargo, para los juristas estudiosos de los sistemas normativos vigentes, es un saber auxiliar de la ciencia jurídica de gran importancia, pues es necesario el conocimiento del origen y el desarrollo de las instituciones normativas para la comprensión cabal del saber jurídico.

Es central entonces, para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia se pueda cumplir cabalmente, que los educandos perciban la importancia de recurrir al estudio de los hechos históricos, como un medio para obtener un real conocimiento jurídico.

La Historia del Derecho y Constitucional Argentino puede brindar al estudiante recién ingresado, un primer contacto con los principales procesos vitales de las instituciones jurídicas. Como abogado y docente, podemos afirmar con seguridad que existe una correspondencia entre historia y derecho. Como bien enseña Savigny "... el Derecho es parte integrante de la vida nacional y que la ley no puede ser impuesta arbitrariamente a un país sin tener en cuenta su grado de civilización e historia pasada...". La comunión

entre la historia y el derecho es reconocida por los más notables doctrinarios. Ese hecho es desconocido por los estudiantes, en consecuencia no valorizan la importancia de una materia como historia en el futuro desempeño profesional. Los resultados obtenidos en la presente investigación lo confirman. Así, observamos que a los variados problemas que deben superar los estudiantes ingresantes, está la pérdida de la materia historia, por no prestarle la debida atención, no dedicarle el tiempo que se merece.

1.4.- La influencia de Savigny

El vínculo existente entre historia y derecho ha sido largamente debatido.

Friedrich Karl von Savigny aprovechó el debate alrededor de la codificación alemana para exponer por primera vez su teoría general sobre el origen del derecho. Reimann afirma que la teoría general del derecho de Savigny se encuentra principalmente en cuatro textos: Metodología Jurídica escrito entre 1802 y 1803, De la vocación de nuestro siglo para la legislación y la ciencia del derecho, escrito en 1814 , el Sistema de derecho romano actual y su ensayo introductorio a la Revista para la ciencia histórica del derecho (*Zeitschrift für geschichtliche Rechtswissenschaft*) de 1815. (Reimann , 1990) .

En la oportunidad (debate respecto de la codificación del derecho alemán), Savigny reaccionó contra la propuesta de codificación de Anton Friedrich Justus Thibaut. Según Thibaut el derecho alemán debería ser codificado como el derecho francés, el austriaco y el prusiano como una señal de la unidad del pueblo alemán. No hay que olvidar que esta controversia se da en medio de la discusión sobre la formación de los Estados nacionales. El nacionalismo es un elemento que hay que tener en cuenta para entender el pensamiento de Savigny.

Para Savigny el proyecto codificador de Thibaut tenía un inconveniente insalvable, y era que el deseo de organización del derecho alemán, suponía un olvido de todo cuanto " había de característico y de grande en los demás siglos, por el natural desenvolvimiento de los pueblos y de las instituciones, es decir, de todo aquello que la historia produce de más saludable y provechoso, fijando exageradamente la atención en la época actual, que se creía destinada nada menos que a la efectiva realización de la perfección absoluta ". (Savigny (1977) pp. 39-40).

De dicha polémica surge el enunciado que define la teoría de Savigny, al afirmar que " el Derecho constituye algo propio de cada pueblo, como las costumbres, el idioma o la organización política, todos estos elementos unidos hacen de cada pueblo un algo individual. Y con el desarrollo del pueblo se desarrolla también el Derecho, por lo que

crece con él, se perfecciona con él y, finalmente, muere cuando el pueblo pierde su particularidad “ (Perez Luño, 1999). La polémica doctrinal surgida entre Savigny y Thibaut dio inicio a la Escuela Histórica del Derecho. Éste último publicaría en 1814 la obra: “Sobre la necesidad de un Derecho civil general para Alemania”, donde defendería la elaboración e implantación a corto plazo de un código para toda la nación alemana. Savigny le respondería ese mismo año en un famoso texto titulado “De la vocación de nuestro siglo para la legislación y la Ciencia del Derecho”.

La crítica de Savigny, se basaba en la nefasta pretensión de algunos contemporáneos de pedir nuevos códigos que “(...) debían garantizar una mecánica exactitud en la administración de la justicia” y además “estar completamente libres de toda histórica influencia, y por obra de una solemne y extraña abstracción, debían adaptarse a todos los pueblos y a todos los tiempos” (Savigny, 1977, p. 39-40).

Savigny afirmará que no era sensato aplicar un mismo cuerpo para toda Alemania, pues la tradición jurídica nacional era demasiado endeble como para ser compatible con tal pretensión. Precisamente por ello prioriza la investigación sobre los orígenes del Derecho alemán, y más concretamente, la recuperación del Derecho antiguo.

Savigny señaló que estaba de acuerdo con Thibaut en la necesidad de fundar para toda Alemania un Derecho no dudoso, libre de toda arbitrariedad e injusticias; pero no por medio de un código artificial, elaborado por meros comerciantes y hombres de negocio, producto de la sistematización del Derecho nacional vigente en cada territorio alemán; sino producto de un esfuerzo científico por medio de la organización progresiva de la ciencia del Derecho, una ciencia y docencia para toda la nación alemana.

Otro de los grandes aciertos de la Escuela Histórica del Derecho, de gran incidencia en la conformación de los currículos universitarios actuales, lo constituyó la incorporación de la historia del Derecho patrio, en su caso germánico, como parte de las asignaturas que debía vencer el aspirante a doctor o licenciado en las facultades de jurisprudencia.

Si el Derecho, al igual que la cultura y las tradiciones de un pueblo, debía conformarse de sus necesidades históricas, lo más sensato era el estudio de los “Derechos patrios” en cada país. Los críticos señalan algunas limitaciones a los postulados de Federico von Savigny, dentro de las cuales está su excesivo idealismo al considerar la historia solo como la concreción del “espíritu” de un pueblo, término que en ninguna de sus obras pudo esclarecer desde posiciones científicas.

Pese a ello, podemos afirmar que la fusión de la orientación histórica y de la rigurosa elaboración sistemática del Derecho, en su recíproco entrecruzamiento, son elementos de una Ciencia del Derecho, de los cuales no se puede prescindir a partir de Savigny.

Por lo señalado, merece reconocerle a Savigny los siguientes aportes:

- (i) El reconocimiento de que el Derecho es parte integrante de la vida nacional y que la ley no puede ser impuesta arbitrariamente a un país sin tener en cuenta su grado de civilización e historia pasada.
- (ii) La necesidad de una interpretación con perspectiva histórica de las normas de Derecho.
- (iii) La necesidad de un estudio histórico y contextualizado de las instituciones de Derecho para su regulación normativa.

En síntesis, Savigny y la Escuela Histórica del Derecho, han realizado un aporte fundamental a la Ciencia del Derecho, contribuyendo a definir cuestiones esenciales para la conformación de un derecho que responda a la historia del mismo:

- a) El Derecho es parte integrante de la historia de una nación, al igual que su cultura y tradiciones, y como tal debe ser estudiado por su pueblo y creado por sus legisladores.
- b) El método histórico-jurídico es uno de los métodos fundamentales tanto en la creación como en la interpretación del Derecho y, como tal, tiene que ser enseñado en las universidades; dirigido a perfeccionar la futura práctica jurídica.
- c) En la interpretación y aplicación del Derecho, y en la actividad legislativa debe tenerse en cuenta “todos aquellos aspectos de las relaciones humanas que, por su carácter societario, tienen una dimensión jurídica innegable”.
- d) El trabajo con las fuentes histórico-jurídicas primarias e inmediatas es esencial para develar las contradicciones existentes entre la legislación emanada de los órganos y organismos del poder central y las necesidades cotidianas del pueblo; en cuanto al Derecho que se demanda para cada época y país.

2. LOS PROBLEMAS Y SUS CAUSAS

2.1- Ingresantes universitarios y educación media

La educación en América Latina se caracteriza por tener el porcentaje más alto en el nivel mundial de estudiantes en instituciones privadas, principalmente en la educación media.

En particular nos concentramos en los datos educativos del nivel secundario, porque al ser nuestra materia de primer año en la Facultad de Derecho, es el estudiante con el que tenemos que trabajar durante la cursada. Dicho lo anterior, vemos que en 2012, el 20 % del total de la matrícula secundaria de la región acudió a escuelas privadas, frente al 17% para el conjunto de los países en desarrollo y el 13% promedio en el nivel mundial (UNESCO, 2015). Argentina no escapa a estas tendencias. Desde 1940, la matrícula en las escuelas secundarias de gestión privada ha pasado del 7% (Rivas, 2010) a representar el 29 % del total de estudiantes en 2013 (Ministerio de Educación, 2014). Tal importancia alcanzada en los últimos años, hace que Argentina sea el tercer país de América Latina en cuanto al peso de las escuelas privadas.

En Argentina, estas preferencias por la educación privada se acentúan en el tiempo, parecen desconectadas de la orientación ideológica de los gobiernos (Narodowski y Moschetti, 2015), y se perciben enraizadas en la percepción colectiva de la superioridad educativa de las escuelas privadas (Narodowski, 2008). Hacer de la escuela pública una elección de los padres, más allá de sus ingresos y bagaje cultural, requiere entender qué motiva sus preferencias por la escuela privada.

Estudios con familias (Tenti Fanfani, 2010) dan cuenta de que algunos de los nuevos segmentos sociales que eligen crecientemente escuelas privadas lo hacen no a partir de una mejor consideración de su calidad educativa, sino de otros atributos que los especialistas no suelen incluir bajo esta denominación tales como: el mayor orden percibido en este tipo de escuelas, la sensación de cuidado y protección que ofrecen (señalada en especial por familias con hijos adolescentes), la mayor previsibilidad de su calendario escolar y la valoración de actividades extra-curriculares. El conocimiento proporcionado por la enseñanza de estas escuelas no suele aparecer en el primer plano de las razones que esgrimen los padres de segmentos sociales que protagonizan esta migración hacia la escuela privada. Es razonable pensar que varios de los factores enumerados pueden incidir en los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes ; pero es importante recordar que los resultados de las pruebas estandarizadas apuntan a relativizar la sobrevaloración pedagógica de las escuelas privadas, muy frecuente en algunos discursos.

No se puede desconocer que los motivos por los que las familias eligen uno u otro tipo de escuelas para la educación de sus hijos son bastante más complejos que los que surgen de las consideraciones sobre la calidad, sea como fuera que se entienda o se mida este concepto. Las familias, en particular las de los sectores medios y altos (y crecientemente las de los sectores populares), buscan en la educación la respuesta a ciertas aspiraciones

sociales. También otras decisiones familiares podrían analizarse desde esta perspectiva (barrio de residencia, lugar de vacaciones, tipo de consumos culturales, elección de parejas) pero en el caso de la educación el fenómeno adquiere especificidad debido a la importancia estratégica que se le asigna en nuestra sociedad en la definición del futuro de las personas. Tal complejidad ha llevado a comparar a la educación pública con las vacaciones en nuestra ciudad de Mar del Plata. En efecto, hacia mediados del siglo XX nuestra ciudad era el destino de turismo para los sectores medios de las grandes ciudades de Argentina; a finales de dicho siglo comenzó a volverse más popular, y así algunos segmentos de esos sectores medios comenzaron a preferir nuevos destinos para sus vacaciones. En la educación, como en otros aspectos de la vida social, se produce un juego de diferencias que es importante tener en cuenta cuando se analizan las elecciones de las familias. Este factor no explica por completo el fenómeno del crecimiento de la educación privada, pero permite al menos visualizar la complejidad de la cuestión.

2.2- La problemática del alumno ingresante

Los estudiantes que ingresan a la Universidad, vienen con numerosos y diversos intereses y expectativas. En particular, los ingresantes a la Facultad de Derecho, se interesan por el aprendizaje de determinados códigos (civil, penal, etc.), de normas específicas (Ley de Defensa del Consumidor, Ley de Expropiaciones, etc.), y, principalmente, como redactar escritos judiciales como por ejemplo demandas, apelaciones, recursos, etc. .

Sin embargo, esas expectativas en muchos casos se ven frustradas al inicio mismo de la carrera, al cursar materias que no incluyen temas puramente jurídicos como los mencionados. Es el caso de asignaturas como Historia del Derecho y Constitucional Argentina, que integra el primer año de la carrera. Debemos señalar, que la afirmación respecto de la existencia de expectativas frustradas en numerosos ingresantes a la carrera de abogacía, y los intereses de los mismos, es producto de la propia experiencia del suscripto. A lo largo de mis más de cinco lustros en la materia, hemos recogido por parte de los estudiantes, innumerables respuestas en ese sentido, que nos llevan a la necesidad de intervenir para modificar esa realidad. En efecto, hemos adoptado como rutina realizar una breve encuesta a los estudiantes de la materia, cerca de la finalización de cada cuatrimestre. Las encuestas son anónimas y se realizan en el horario de la cátedra. Mediante la misma, indagamos su percepción respecto a las expectativas de la

carrera en general, y respecto de nuestra materia - Historia del Derecho y Constitucional Argentina - en particular, para informarnos principalmente respecto de dos temas: 1- Si consideran importante la inclusión de la materia dentro de la currícula de la carrera; 2- Si reconocen la importancia de la misma para el desarrollo de su futuro trabajo profesional. Sólo el 20 % de los encuestados - aproximadamente - considera la importancia de la materia en la currícula de la carrera, mientras que sólo el 10 % le da un rol preponderante para el futuro desarrollo profesional.

Las cifras hablan por sí solas. Por ello la decisión de hacer éste trabajo para revertir la situación.

Pero observamos que no era el único problema que enfrentaban los ingresantes a la Universidad.

No resulta sencillo el salto que significa pasar de la enseñanza media a la enseñanza universitaria. Algunos estudiantes pasaron la totalidad de su enseñanza en una misma institución, desde jardín de infantes hasta la enseñanza media, y deben amoldarse a ámbitos nuevos, totalmente diferentes. Otros deben iniciar la etapa universitaria lejos de su hogar y de sus seres queridos, e insertarse en un medio ajeno que, en algunos casos, tienen hasta otras costumbres.

Debe sumarse además, y no es justamente un hecho menor, el escaso conocimiento básico con el que ingresan a la universidad, y principalmente, las dificultades que se observan en la comprensión de textos y consignas establecidas por los docentes.

2.3- Respetto de la igualdad de oportunidades

Ingresamos a la docencia en la Universidad Nacional de Mar del Plata en el año 1984, en la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Posteriormente, en 1998, iniciamos la tarea docente en la Facultad de Derecho, y hasta la actualidad. Luego de tantos años en la actividad docente, vemos con preocupación la diferencia epistemológica y en los modos de acceder al conocimiento de los alumnos han sido cada vez más notorias. ¿ Por qué la diferencia ? Desde nuestro punto de vista, no existe la igualdad de oportunidades necesarias para lograr la igualdad en los resultados, es decir en las competencias que adquieren los estudiantes. Para alcanzar una situación de equidad educativa es necesario que se establezcan las condiciones y se comprometan los recursos para que todos los individuos tengan la misma posibilidad de arribar a los resultados definidos como deseables (Morduchowicz, 2003).

Las inequidades se manifiestan en el aula, al observar, por ejemplo, las dificultades que tienen para comprender un texto, o las diferentes consignas planteadas por el docente. La comprensión permite que el estudiante capte los conceptos o ideas, las entienda, las examine de acuerdo con las evidencias comprobables que las respaldan y las conclusiones posteriores a las que nos conduce (Ruiz Iglesias, M. 2000). Es un problema que podemos definir como grave, porque al poco hábito por la lectura de nuestros estudiantes (en la mayoría de los niveles educativos), se suma el hecho que no comprenden lo que leen. Rubén Llorens Esteve (2015), considera que la comprensión lectora se relaciona con los resultados académicos en diversas áreas, y cómo mediante una simple intervención se puede mejorar la comprensión lectora y, por tanto, los resultados académicos.

Por supuesto, ello también se observa en el nivel universitario al momento de las evaluaciones. La desaprobación de los parciales y pérdida de la asignatura es producto directo de las dificultades señaladas que poseen los estudiantes al ingreso de la universidad. Por ello deben realizar un enorme esfuerzo para lograr mantenerse en el status de estudiante regular y no abandonar la institución educativa. Por su parte, a los docentes, los interpela a planificar la cursada, empleando las estrategias que permitan educar esa variedad - educativa, social, familiar, etc.,- que se encuentra presente en el aula.

Historia del Derecho y Constitucional Argentina, no es precisamente la materia que espera el estudiante en general, al iniciar la carrera de abogacía (como claramente lo reflejan los números que arrojan las encuestas antes citadas). Extensa, con una carga horaria de cursada muy amplia, una dedicación a la lectura aún más extensa, y, principalmente, una temática que dista mucho de lo esperado, generan una situación de tensión que no todos los alumnos logran superar. Eso tiene como consecuencia, en primer lugar, desaprobar la materia. Y luego, en no todas las ocasiones, lleva al estudiante a tomar la decisión de abandonar la carrera (en el apartado siguiente observaremos algunas estadísticas que prueban lo manifestado). Entendemos que como docentes de ingresantes a la universidad, tenemos la obligación inherente a todo docente. Pero además tenemos la obligación de dar al ingresante las herramientas necesarias para lograr su permanencia en nuestra institución.

Creemos que si logramos el compromiso del estudiante respecto de lo importante que es estudiar historia en la Facultad de Derecho, vamos a colaborar con la reducción de la deserción. Por ello, consideramos que es fundamental propiciar las estrategias adecuadas que resuelvan la problemática. Por un lado, entendemos que resulta primordial conversar

con los estudiantes, para lograr un acuerdo en el que, cumpliendo con el contenido curricular, podamos incluir temáticas que cumplan con las expectativas que tenían al ingresar. Entendemos que para ello es necesario contar con un currículo más flexible, dirigido a abarcar los contenidos y considerar los intereses del estudiante ingresante. También estimamos necesario promover un contexto particular de enseñanza, generando actividades estratégicas que convoquen el interés por la asignatura. Para llegar a dicha propuesta, intentamos repensar el modo de comprender al alumno, mostrándoles un interés volcado hacia ellos mismos, por sus aprendizajes, para que confíen en sus capacidades

2.4. El ingresante en la cátedra de historia

Veamos en particular el caso del ingresante en relación a la materia que nos ocupa.

Como señalamos anteriormente, el Derecho es el resultado de diferentes procesos históricos. Por ello, el estudiante, para un real saber jurídico, debe tener conocimiento del origen y el desarrollo de las distintas instituciones jurídicas. Si el objetivo de una universidad, es formar técnicos jurídicos, seguramente la Historia del Derecho no tendrá lugar en el plan de estudios. En cambio, si se quiere formar juristas, el conocimiento histórico jurídico de las instituciones debe ser parte integrante obligatorio del plan de enseñanza. Es una materia muy extensa y por lo tanto exigente para todos los estudiantes.

El equipo docente de la asignatura, cuenta con una profesora Titular, un profesor Adjunto (ambos concursados), y nueve (9) cargos de ayudantes graduados, de los cuales ocho (8) concursaron. La asignatura también cuenta con cuatro (4) cargos de ayudantes estudiantes , que participan en grupos analizando las lecturas obligatorias.

Plantel docente numeroso, que como veremos, nos permitió realizar la intervención que propusimos.

Se inicia la cursada con el análisis del derecho y la historia como ciencias sociales, para luego iniciar el estudio del derecho antiguo (aproximadamente año 1400 A.C.), y finaliza la cursada analizando la reforma constitucional de 1994. Por ser una materia de primer año, la matrícula es grande, en general no menos de trescientos estudiantes, divididos en varias comisiones. Durante la cursada, los mismos deben asistir a la clase de su comisión, a la clase plenaria o general, y al taller de lectura. En el taller de lectura, los ayudantes estudiantes, analizan las lecturas obligatorias correspondientes a cada unidad, bibliografía a la que cada alumno puede acceder mediante el aula virtual. Cada una de las

actividades señaladas son de una hora y media cada una. Ello hace un total semanal de cuatro horas y media. A la concurrencia a las diferentes clases, se debe sumar las lecturas obligatorias de diferentes autores, a las que acceden ingresando al aula virtual. La evaluación se realiza mediante dos parciales y sus respectivos recuperatorios. Y la asignatura se aprueba obteniendo cuatro o más, en cada uno de los parciales y/o recuperatorios. Nuestra actividad docente, se centra principalmente en el dictado de la clase semanal de una hora y media en la sede de la Facultad de Derecho (en la actualidad, bajo la modalidad presencial). En la clase desarrollamos el punto del programa correspondiente (previamente detallado por la titular de la cátedra), haciendo hincapié en las lecturas obligatorias referidas a la temática desarrollada. También participamos en las clases de repaso, previas a los parciales, donde reforzamos conceptos y lecturas obligatorias. Finalmente, asistimos a los parciales y recuperatorios los días en que corresponde la evaluación, que se efectúa de manera presencial y escrita (durante el período de pandemia la evaluación se realizó de forma virtual). Cada uno de los docentes que componen la cátedra, corrige una cantidad de exámenes que es asignada equitativamente de acuerdo al número de estudiantes presentes.

Como señalamos anteriormente, y lo acredita el resultado del trabajo propuesto, las expectativas de los estudiantes no son de acuerdo a lo esperado al iniciar la carrera de abogacía. Si bien es una historia vinculada al derecho antiguo y al derecho constitucional, lo cierto es que los estudiantes deben volver a ver y estudiar temas como la vida en la edad media, la revolución de mayo o el gobierno de Roca. Así, vemos que el entusiasmo con que ingresan a la facultad de derecho, se resiente al mismo inicio de la carrera. Lejos de ver temas nuevos, leyes, códigos y jurisprudencia, ven temas ya vistos y en general ya estudiados. Mediante las encuestas ut supra citadas (ver apartado 2.2), y las realizadas con la intervención propuesta, pudimos comprender la apreciación en general de los estudiantes de derecho de primer año.

Y las estadísticas del último cuatrimestre del año 2023, no hicieron más que corroborar nuestra hipótesis. Los resultados reflejan con total claridad que, si a las expectativas incumplidas le sumamos las dificultades ya mencionadas, el número de alumnos aprobados es tristemente bajo. Hecho que nos determinó a actuar con rapidez. Veamos algunos números. El total de alumnos inscriptos a la materia fue de trescientos cuarenta y ocho (348). Los alumnos aprobados fueron noventa y ocho (98), desaprobados cuarenta y cinco (45), y la cantidad de alumnos que abandonó la materia ascendió a doscientos cinco (205). Lamentablemente carecemos de información para determinar cuántos de éstos 205 ingresantes que abandonaron la materia, también abandonaron la

carrera. Los fríos números estadísticos, dan cuenta que del total de inscriptos, sólo aprobaron la materia 98, es decir un veintiocho por ciento (28 %). Decimos fríos números estadísticos, porque no todos los inscriptos llegan siquiera a rendir el primer parcial. Pero igualmente, no deja de sorprender el número de estudiantes que no logran los objetivos mínimos.

Los números antes detallados, demuestran la necesidad que teníamos de intervenir para, en primer lugar, ayudar a superar las dificultades que se le presentan a los estudiantes ingresantes; y en segundo lugar, para que reconozcan la importancia de la cátedra de Historia del Derecho y Constitucional Argentina. La problemática se reconoce de inmediato.

Para ello nos propusimos crear estrategias para que los estudiantes superen la difícil adaptación al ciclo universitario, y que acepten y reconozcan la influencia del estudio de la asignatura para su formación profesional. Que reconsideren su importancia . La intervención fue dirigida a encontrar una propuesta didáctica que logre motivar a los alumnos, que los aliente a permanecer en el ciclo terciario, que valoren el pasado histórico como parte de su formación profesional. Además, obtener mejores resultados académicos, y - no de menor importancia - favorecer la retención poblacional estudiantil en el primer año universitario. La deserción universitaria, fundamentalmente en primer año, es uno de los graves problemas a los que nos enfrentamos los docentes en general, y de la facultad de derecho en particular.

2.5. La etapa crítica del ingresante

De acuerdo a estadísticas obtenidas de la propia Facultad de Derecho de la U.N.M.D.P., la cantidad de ingresantes en los últimos años sigue siendo muy importante, pero así también el abandono. Así, en el año 2019 hubo 1300 personas con un abandono del 40%, en 2020 ingresaron 1100, con un abandono del 35% y en el año 2021 un ingreso de 1300 con una deserción cercana al 30%.

En el mismo sentido, investigación abundante sugiere que la deserción en educación superior se concentra en primer año –y en capas en desventaja (Crissman y Upcraft, 2005)–. Por ende, un tramo crítico, afectado por una desigualdad social honda. Como afirma Vincent Tinto (2004), buena parte de aquellas brechas de graduación, socialmente condicionadas, surgen de disparidades en el primer año.

Un tramo decisivo, entonces, que por eso exige un cuidado singular. Al respecto, Diane Nutt y Denis Calderon (2009) aprecian que son numerosos los establecimientos en el mundo que priorizan el primer año, un movimiento global que nació en Estados Unidos y que se irradia a países como Australia, Nueva Zelanda y el Reino Unido, entre otros.

Por ejemplo, en Australia la cuestión conquistó rango oficial. Así, y por iniciativa del gobierno nacional, en 2008 se llevó a cabo una revisión a fondo del ciclo: *Review of Australian Higher Education*, que desembocó en un programa de reforma, prioritario y ambicioso, con eje en expandir la graduación y, en especial, el egreso de población de estatus en desventaja. En ese marco, el primer año es catalogado como el campo de batalla central, en el que aquel esfuerzo de ampliación del acceso será perdido o ganado (Skene y Evamy, 2009)

Vemos así que las dificultades - en particular de los ingresantes - se van ampliando. En ese sentido no podemos soslayar un factor primordial, que es el económico. Este puede conformar un escollo formidable, una traba crítica, "fatal" para la graduación, incluso cuando la enseñanza es gratuita (Altbach et al., 2009:49). Al respecto, Philip Altbach y colegas (2009) agregan que esa valla es vigorosa para América Latina. Así, argumentan que aunque numerosas universidades públicas son gratuitas o cobran cuotas bajas, la asistencia al ciclo comporta gastos privados relevantes que muchos no pueden afrontar, y pocos países ofrecen programas de auxilio financiero que hagan viable esa concurrencia. Argentina no escapa a esta realidad.

Al cúmulo de dificultades señaladas debemos sumar una más: las dificultades académicas. Ante ello, cabe consignar que la óptica causal dominante recae en los estudiantes: entonces, ellos fallan, no las instituciones, que por ende son descartadas como condicionantes de fuste (Barefoot et al., 2005; Tinto, 2005). En esa línea, Betsy Barefoot (2000) observa que si se pregunta a los docentes del ciclo superior qué es lo que anda mal en primer año, la mayoría enfocará sólo las deficiencias de los estudiantes. Entre otras se señala: que están académicamente desconectados y no motivados, que no pueden escribir, o que sus lapsos de atención son breves.

No obstante, es cierto que esas dificultades derivan, en parte, de aquellos cambios en el perfil del estudiantado, propios de la masificación y, en particular, del ingreso de estratos antes excluidos. En este punto, nos remitimos a lo señalado en apartados anteriores respecto de las diferencias académicas para el ingreso en educación superior, en especial, entre estudiantes de distintas franjas socioeconómicas. Así, la preparación para el ciclo se une firmemente con el estatus socioeconómico y, por ende, encierra una desigualdad fuerte con diferencias de preparación rotundas entre segmentos sociales (el

término estatus no es definido sólo por los ingresos, sino también por el nivel educativo de los padres). Lo dicho es ratificado por alumnos ingresantes. En efecto, estudiantes de estatus socioeconómicos bajos señalan que les era mucho más difícil persistir que ingresar (Engle et al., 2006). ¿Por qué? Según los entrevistados, debido a escollos académicos graves. En la visión de los estudiantes, ello es producto justamente de una preparación inadecuada, un déficit de conocimientos y habilidades debido a la baja calidad de sus escuelas medias.

En suma, y en esa perspectiva, cuestiones relacionadas con factores económicos, mala preparación en el nivel medio, dificultades académicas, y preponderantemente, la pertenencia al estatus de primera generación, son factores centrales para el abandono en el ciclo universitario. Regularmente los estudiantes de primera generación en educación superior, son definidos como aquellos cuyos padres no han concurrido al ciclo terciario. Concepto que desarrollaremos en los apartados siguientes

3- LA DESERCIÓN

3.1- Concepto

En general, la literatura revisada vislumbra que se utilizan casi de manera indiferente distintos términos para nominar el abandono estudiantil universitario. Entre ellos, “deserción” fue la conceptualización predominante, sobre todo durante las primeras décadas de estudio, y luego se fueron sumando otras caracterizaciones como “desgranamiento”, “fracaso escolar”, “discontinuidad”, etc.

El término “abandono estudiantil” comienza a utilizarse a fines de la primera década de los años 2000

Para algunos investigadores, esta forma de nombrar el fenómeno surge en respuesta a investigaciones que destacan la connotación negativa del término deserción, debido a su vinculación con un lenguaje de tipo militar que asocia el abandono con un acto de traición. Investigaciones previas permiten identificar distintos tipos de abandono relacionados con las etapas de la vida universitaria en la que se lleva a cabo dicho evento. Nos referiremos exclusivamente en éstas líneas, al caso del abandono temprano, es decir, la modalidad de abandono en la que un estudiante deja sus estudios durante los primeros dos años de un programa universitario. Ello así, atento que nuestra materia se desarrolla en el primer año de la carrera de abogacía.

Una importante cantidad de las investigaciones disponibles sobre este fenómeno se dedican a estudiar los aspectos que condicionan el abandono estudiantil. Así, diversos trabajos señalan que es preciso abordar el abandono desde una visión compleja que considere la presencia de una serie de variables endógenas y exógenas que lo ocasionan. Entre las últimas pueden ser señaladas el género, la edad, la residencia, el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, la condición de actividad económica del/a estudiante, la formación académica previa, y las aspiraciones y motivaciones individuales. (García de Fanelli, 2004).

Sánchez, Navarro y García (2009) clasifican los factores que inciden en la ocurrencia del abandono en cuatro macro variables: personales, académicas, institucionales y socioeconómicas:

- Factores personales: incluyen los motivos psicológicos relacionados con aspectos motivacionales, emocionales, desadaptación e insatisfacción de expectativas; motivos sociológicos, debidos a influencias familiares, de amigos, parejas, vecinos, etc.; y otros motivos no clasificados como la edad, salud, fallecimiento, entre otros. Consideramos el factor de integración a la vida universitaria como esencial, atento que, como hemos ya señalado, la materia en análisis es del primer año de la carrera.

- Factores académicos: constituidos, por un lado, por problemas cognitivos que inciden directamente en el rendimiento académico, como la ausencia de disciplina y métodos o hábitos de estudio; y por otro lado, por cuestiones previas al ingreso a la universidad, como la institución educativa de la cual proviene y el respaldo académico que la misma haya ofrecido para enfrentar las exigencias del nivel universitario, o la falta de orientación profesional que se manifiesta en una elección inadecuada de carrera y ausencia de aptitud académica.

- Factores socio-económicos: generados por bajos ingresos familiares, desempleo, falta de apoyo familiar, incompatibilidad de horario entre trabajo y estudio.

- Factores institucionales: están relacionados con deficiencias propias de la institución académica en las áreas administrativas, organizacionales y pedagógico-didácticas; en la relación de los estudiantes con docentes y personal administrativo de la institución; en la constitución de los programas académicos de cada disciplina, sobre todo en relación a las materias que lo componen y su organización en cuanto a la cantidad de disciplinas por

período, la carga horaria de las mismas, el sistema de correlatividades, los espacios donde se dicta el cursado, etc.

Reconocer esta multiplicidad de factores que intervienen en el abandono estudiantil resulta de interés, dado que habitualmente cuando se habla de esta problemática se “carga excesivamente sobre el propio estudiante la responsabilidad por su alejamiento de la universidad, mientras podría haber otros motivos de importancia afectando tal decisión” (Andrade, 2002: 102).

Más allá de lo antes señalado, investigaciones recientes han determinado que para el caso del abandono estudiantil temprano, los factores que ampliamente predominan son los de índole socio-económico, sobre todo la necesidad de trabajar, ligados a factores institucionales como la dispersión de horarios y sedes de cursada. Combinados, estos factores desencadenaron la decisión de la mayoría de los ingresantes entrevistados de abandonar la universidad. (Arias, 2020)

3.2- La deserción a nivel mundial

A inicios del siglo XXI, la educación superior cobra un papel decisivo y sin precedentes. Así, en una economía internacional basada en el conocimiento, el nivel educativo de la población y, en particular, el acceso al ciclo postsecundario resultan críticos para la fortaleza de los países (Duncan, 2010). Por ejemplo, y en el caso de un país del capitalismo central como Estados Unidos, en los últimos 35 años la proporción de trabajos que requerían educación postsecundaria subió del 28% al 59% y se espera que la cifra se eleve al 63% hacia el fin de la década, de acuerdo con el Center on Education and the Workforce, de la Universidad de Georgetown (Duncan, 2010). Se trata, pues, de cambios sustantivos que, a la vez, constituyen tendencias de largo plazo y de alcance mundial. En ese marco, y a su turno, en las últimas décadas, la educación superior no sólo ha reforzado su importancia, sino que además atraviesa su propio ciclo de transformación con cambios muy profundos. Siguiendo la idea, uno de los principales documentos preparatorios de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior 2009 (París) sostiene que uno de sus principales cambios que se da, es el advenimiento desde hace cuatro décadas de una masificación intensa, continua y sin antecedentes de la educación superior en el mundo. Así, y según el Compendio Mundial de la Educación 2009, de la

UNESCO (2009), se pasó de 28,6 millones de estudiantes en el año 1970, a 100,8 millones en el año 2000, y a 152,5 millones en el año 2007.

América Latina no está al margen de los cambios señalados. Se ha dado y tiene lugar un avance intenso y generalizado en la matrícula del ciclo superior, pero aún existe una desigualdad intrarregional, entre países, muy acentuada, y por eso hay sistemas nacionales con grados de masificación muy disímiles. Por otro lado, en la región, el stock de egresados, así como los flujos de graduación, resultan bajos. Por ende, inscripciones en alza, pero egreso escaso. Entonces, es posible plantear la hipótesis de que la masificación en América Latina se liga con un abandono relevante.

Asimismo es oportuno destacar, que la masificación no sólo es muy fuerte, sino que se mantendrá por varios años. Así lo prevé la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), que marcó hasta el año 2030 ciertas tendencias demográficas del ciclo, propias de sus países miembro, pero que además priman a escala mundial. Entre ellas, justamente, un alza continua de la matrícula y también de los sistemas educativos (Altbach et al., 2009).

Los autores en general, juzgan que la masificación, en términos absolutos, resulta inclusiva, ya que extiende un bienpreciado a un espectro de población más vasto y antes excluido. Por ello, una primera hipótesis básica, es que ese ciclo extraordinario de masificación, que abre la entrada a poblaciones en desventaja, entraña otra tendencia estructural clave: altas tasas de deserción. Otro fenómeno global, de gran alcance.

Pero, ¿es realmente importante para las naciones las tasas de deserción? La respuesta es afirmativa. Prueba ello que el ex presidente Barack Obama (2009) - el 24 de febrero de 2009 -propuso en el Congreso que en 2020 el país ostente la mayor tasa de egresados terciarios en el globo. Luego, el propósito ganó jerarquía y fue incluido en la Estrategia de Seguridad Nacional 2010, un documento de máximo nivel que la Casa Blanca elabora periódicamente. Por consiguiente, y en suma, en Estados Unidos la graduación en educación superior ha devenido de modo expreso en asunto de seguridad nacional –por ende, también, el combate a la deserción–. Ello confirma que a comienzos del siglo XXI la economía del conocimiento ya es un soporte del poder de las naciones, así como de su distribución internacional. Entonces, es un factor de orden geopolítico. A la vez, la batalla contra la deserción en el tramo hace a la justicia social a escala global. ¿Por qué? Es que el abandono golpea sobre todo a la población de estatus en desventaja, en un proceso de reproducción de la desigualdad, intenso y creciente.

3.3- Deserción y desigualdad social

La deserción en educación superior, en el seno de aquella masificación, entraña una desigualdad aguda y en alza ya que afecta en especial a alumnos de franjas socioeconómicas desfavorecidas.

Philip Altbach y colegas (2009:41) declaran que “la investigación muestra reiteradamente que las poblaciones en desventaja [...] tienen menos probabilidad de continuar hasta la graduación”. Por eso, añaden que la expansión de la matrícula, tan notable, no ha resuelto desigualdades sociales persistentes.

Vincent Tinto, de la Universidad de Siracusa, uno de los teóricos sobre deserción postsecundaria más influyentes en el mundo, subraya que ese logro es sólo aparente ya que el abandono en dichas franjas es muy superior, e incluso podría haber subido en la última década (Tinto, 2004). Por eso, recalca que la presunta puerta abierta al ciclo para aquellos estratos no es tal, sino que se trata de una puerta giratoria. Numerosos trabajos revelan hallazgos similares (Astin y Oseguera, 2005).

Jennifer Engle y Vincent Tinto (2008) aclaran que esas brechas de graduación se dan, sobre todo, en perjuicio de estudiantes de bajos recursos monetarios y de primera generación en educación superior (reiteramos que por lo regular, los estudiantes de primera generación en educación superior son definidos como aquellos cuyos padres no han concurrido al ciclo terciario). Cuando hablamos de estatus en desventaja, nos referimos no sólo por los ingresos, sino también por el nivel educativo de los padres. Así, el término “estatus socioeconómico” lo utilizamos como un concepto que engloba pero excede los ingresos monetarios, ya que también incluye dimensiones como las credenciales educativas de los padres. Así, el estatus de primera generación es conceptualizado como un factor condicionante adverso, estructural y crítico –un impacto ratificado por un corpus de estudios muy abundante. A su turno, Paul Thayer coincide y asegura que éstas son las dos dimensiones que delimitan el estatus en desventaja ya que “un cuerpo creciente de investigación confirma que esos dos factores ayudan a definir a las poblaciones que pueden tener una experiencia significativamente distinta en educación superior” (Thayer, 2000:4).

Ello ha sido convalidado reiteradamente por el Beginning Postsecondary Students Longitudinal Study (BPS), una investigación que el National Center for Education Statistics lleva a cabo de modo regular y que recoge información a lo largo de seis años sobre una muestra nacional de alumnos que comienzan el ciclo, a los que entrevista en tres ocasiones: al concluir el primer año, tres años después, y a seis años del inicio. Por una

parte, ratifica la vulnerabilidad del estatus de primera generación. Así, y a seis años del inicio, el 42% desertó y solamente el 15,4% egresó, en contraposición al 25,5% y al 49,4% de aquellos cuyos padres obtuvieron un grado.

¿Qué ocurre en América Latina? Por un lado, y como ya se anotó, la región participa de esa masificación global. A la vez, detecta una deserción muy superior en las diferentes franjas sociales, y que la graduación ha involucrado a una fracción exigua de los jóvenes de menores recursos y ha beneficiado casi exclusivamente a los de sectores altos y medios. En especial, la CEPAL recalca el caso de los alumnos de primera generación. Es que el porcentaje que logra graduarse en la región es mínimo: sólo el 3,1% de los estudiantes cuyos padres tienen hasta primaria incompleta, el 5,9% cuando los padres consiguen hasta media incompleta y el 5,4% si concluyen el ciclo secundario, una proporción que sube enormemente al 71,6% en el caso de padres con estudios superiores completos (CEPAL, 2007).

Por ello, el papel decisivo del estatus de primera generación como factor causal de abandono recrudece en la región. En ese marco, y en suma, en América Latina la masificación, al igual que en Estados Unidos, conlleva brechas fortísimas en el egreso según el estatus socioeconómico .

Para el caso puntual de la Argentina, vemos que las universidades públicas han mantenido, en general, y con algunas excepciones, el criterio de ingreso abierto y educación superior no arancelada. Este criterio político de regulación del acceso a la educación superior, se basa en la premisa que entiende a la educación superior como un derecho, y consecuentemente, abre a los jóvenes posibilidades de inclusión cultural y de formación profesional, sin más requerimiento que la idoneidad y la disciplina para el estudio. De ello se deriva que la población que accede a los estudios superiores en un marco de acceso abierto presenta características heterogéneas. Se alcanza el ingreso a los estudios superiores con distintas trayectorias académicas y con diferentes “disposiciones”. De este modo, el “acceso para todos” enfrenta rápidamente el desencanto de la fuerte pérdida de matrícula, en particular durante el primer año de estudios.

A partir de la preocupación generada por el conocimiento de los índices que se presentan en las distintas universidades argentinas (públicas y privadas), resulta necesario plantearse las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los factores que los estudiantes universitarios atribuyen a la decisión de abandonar los estudios? Específicamente: ¿qué relaciones existen entre los diferentes factores?; ¿Cuáles son los que predominan en el

discurso de los entrevistados? y ¿ Qué políticas educativas se han empleado para revertir la situación ?.

Como advierten los estudios sobre el tema y analizamos en el apartado anterior, el estudio del abandono en la educación superior es extremadamente complejo, y posee varios factores que inciden en el mismo. Si podemos afirmar, que el fenómeno de la deserción universitaria tiene múltiples efectos negativos; uno sobre las familias y los estudiantes que ven afectadas las oportunidades de mejorar sus condiciones socio-laborales, un segundo sobre el Estado al aumentar los costos de la financiación a las universidades, y finalmente efectos sobre las universidades, aumentando el gasto operacional y reduciendo los índices académicos que tienen incidencia en los procesos de acreditación (Escanés , 2011).

4- LA NECESIDAD DE UN CAMBIO

4.1- Motivaciones

Interpretamos que las problemáticas descritas - dificultades de los ingresantes, deserción en los primeros años de la carrera, desconocimiento de la importancia de la materia para la formación profesional - se encuentran íntimamente ligadas. De ahí la importancia de la intervención realizada, que con el transcurso del tiempo, no permitirá minimizar las dificultades, obtener un reconocimiento de la importancia de la cátedra de historia en su formación profesional, y estos hechos seguramente replicarán en una mayor permanencia en el establecimiento universitario.

Respecto de las dificultades del estudiante ingresante, consideramos que no es suficiente saber sólo sobre la materia a enseñar, debemos tener conocimientos acerca del sujeto que aprende. Por tanto, frente al profesor como instructor, se impone el profesor como educador. Entendiendo como educador a quien asume - al margen de su saber de la materia - una serie de funciones orientadoras. Más adelante desarrollamos en profundidad el concepto.

En relación al reconocimiento de la materia historia, valoramos como muy necesario problematizar los modos en los que construimos las clases. Los mismos en general no están centrados en la relación práctica-teoría, en general terminan haciendo énfasis más bien en la teoría, relegando la dimensión práctica. El estudiante así ocupa un rol meramente pasivo y su única posibilidad es el aprendizaje de nombres de caudillos,

fechas de batallas, etc., que los piensan como integrantes de una sucesión de acontecimientos históricos.

En ese sentido, varias fueron las experiencias puestas en práctica en el aula, procurando el interés en la materia por parte del estudiantado, intentando lograr un cambio. Algunos ejemplos.

Por ser la materia de primer año, la distancia con la metodología de enseñanza en el nivel secundario no es muy lejana. Así fue que durante varios cuatrimestres se utilizó la estrategia de seleccionar a grupos diferentes de estudiantes, para que prepararan y desarrollaran en clase, un tema determinado. Los temas enfrentaban posiciones antagónicas. Por ejemplo, un grupo exponía y defendía a los federales, y el otro grupo desarrollaba y defendía las ideas unitarias. Al finalizar la clase, calificábamos a los participantes, nota que promediaba con los exámenes parciales. Logramos captar un mayor interés por parte del estudiantado, una mayor participación y preocupación. Pero no que reconocieran la importancia de la asignatura para su formación profesional. Luego intentamos otras alternativas. Por ejemplo, una práctica que desarrollamos a diario en el aula hasta el año 2019 (previo a la pandemia). Iniciamos la clase como ocurre en la mayoría (por no decir la totalidad) de las materias, de forma expositiva. Luego, al promediar el horario de clase, les describíamos a los alumnos un caso real, un conflicto que debíamos resolver en nuestro estudio como abogado (sin dar precisiones respecto de identidades, montos, domicilios, etc.), y les solicitábamos que opinen, respecto de la estrategia o postura que era conveniente adoptar para resolver el conflicto. La actividad se desarrollaba por solo 15 minutos. La participación y respuesta era casi unánime. Todos o casi todos, opinaban y proponían diferentes soluciones. Se generaban interesantes discusiones jurídicas. Y como era un caso real, en los días posteriores muchos nos preguntaban cómo se había resuelto el conflicto. Esos mismos estudiantes, minutos antes, habían estado casi en total silencio mientras desarrollaba el tema del día, siendo su participación casi nula a pesar de las insistencias en tal sentido. Luego de esos 15 minutos, al volver al tema del día para finalizar la clase, volvía el silencio y la escasa participación. La estrategia descrita, capta el interés por un breve lapso de tiempo. Pero entendemos que no genera en el estudiante un interés en la materia propiamente dicha, y tampoco genera un reconocimiento de la importancia del estudio de la historia, para su formación como futuro profesional del derecho .

Clark (1983) señala la presencia de la tradición profesionalista en la formación universitaria latinoamericana y argentina que perdura hasta la actualidad y, de ese modo establece un modelo curricular cuyo centro de interés es la profesión. La tradición

disciplinar es otra de las que conforma el curriculum de este nivel. El autor mencionado señala que el conocimiento es la materia prima con la que se trabaja materializado en la forma de planes de estudio y organizado en disciplinas científicas que se enseñan. El trabajo académico se desarrolla en torno de la trasmisión y producción de conocimientos científicos disciplinares, Ojeda y Alcalá, (2004).

Del planteo se advierte la fuerte presencia de dos ejes que operan en los procesos de enseñanza de las cátedras de manera tal que condicionan el modo en que se realizan, estos son las disciplinas que se enseñan y las profesiones para las que se forma. Así, los profesores en las cátedras desarrollan tareas vinculadas con estos dos estructurantes curriculares: la docencia, es decir la enseñanza de los conocimientos, la investigación asociada a la producción del mismo y, la formación en función de un campo profesional específico (una profesión particular: abogado, médico, ingeniero) (Da Cunha, 1997 y Lucarelli, 1998).

Por su parte, Mariana Maggio (2018) sostiene que, como se desarrollan las clases en la universidad, en la actualidad están perdiendo sentido. Lo fundamenta en "...la expansión de canales de video y transmisiones en línea facilita el acceso a clases, conferencias y tutoriales, que abordan los contenidos que desplegamos en el aula...". En otras palabras, el estudiantado no necesita concurrir a una clase en la facultad para obtener el conocimiento generado en el aula.

Para revertir la situación, Maggio propone producir una "enseñanza poderosa", que implica una práctica docente aggiornada, compleja, reflexiva, que genera aprendizajes valiosos y perdurables: Por ejemplo, Maggio habla de la planificación de la clase, como aquel conjunto de acciones a llevar a cabo: qué presentaciones, actividades, referencias teóricas, interrogantes críticos, materiales, tipos de análisis, perspectivas voy a utilizar y en qué momento. Aboga por la originalidad didáctica frente a la tradicional estructura de la explicación inductiva o deductiva, que abre con una presentación, cierra con una síntesis e incluye una actividad de aplicación que luego es discutida en grupo. La originalidad didáctica implica alternar modos de tratamiento aunque esto implique cerrar una clase con un interrogante en lugar de una conclusión. La enseñanza poderosa conmueve y perdura. Maggio afirma: "...entiendo que apasionarse y emocionarse refleja ni más ni menos que el docente está involucrado y que no le da lo mismo dar clase (...) la enseñanza me conmueve y espero que lo mismo les suceda a mis alumnos de los que espero que se vayan de la clase pensando y sintiendo....". Una enseñanza actual, original, que ayuda a pensar en perspectiva deja marcas que perduran. Entendemos que lograr que un alto

porcentaje de los estudiantes se retiren del aula como aspira Maggio, es el salto cualitativo que deseamos obtener a partir de la intervención propuesta.

Claramente, para lograr el objetivo, modificamos el modelo pedagógico tradicional: "...Las prácticas de enseñanza se pueden observar básicamente desde dos posturas, una definida desde la corriente tradicional y otra desde la línea crítica contemporánea. Para la primera, la actividad de la enseñanza, el enseñar, implica transmitir contenidos culturales, poner a disposición de las nuevas generaciones el saber acumulado por la sociedad y la cultura de toda la humanidad, en este contexto, la práctica está centrada en el contenido teórico, el profesor lo comunica y el alumno lo recibe tal como está dado. Desde la otra perspectiva, la significación es más compleja porque enseñar es "enseñar a pensar", orientar los procesos de construcción del conocimiento. La enseñanza es una práctica que facilita la transformación del pensamiento, el comportamiento, las actitudes, los valores de los alumnos. Todo ello está sistematizado por el docente quien pretende intervenir de un modo peculiar (modalidad didáctica) con un cuerpo de conocimientos específicos (disciplinares) (Celman de Romero, 1995). ...".

Los alumnos de este modo, dejan de repetir conocimientos. Pasa a apropiarse de ellos, para luego generar otros nuevos.

5. FUNDAMENTO TEÓRICO- CONCEPTUAL

5.1- Finalidades de la intervención

La intervención en nuestra cátedra se realizó con el objetivo, en primer lugar, de allanar las diversas dificultades que se les presentan a los ingresantes universitarios. En segundo término, para lograr el reconocimiento de la importancia que tiene la Historia del Derecho y Constitucional Argentina en la formación profesional de un futuro abogado. Lograr que el estudiante se interese en el estudio de la Historia del Derecho y Constitucional Argentina. Sin ser un objetivo principal de la intervención, estamos convencidos que con el paso del tiempo reduciremos la deserción de los recién ingresados. Es decir, que con el logro de nuestros objetivos, se va a reducir o al menos mejorar los índices de deserción temprana. Por ello pensamos que la intervención fue y es realmente necesaria. Y la respuesta del alumnado fue muy positiva. Porque las estadísticas ut supra señaladas (ver apartado 2.4) prueban que era necesario intervenir. Anteriormente, el estudiante en general, cursaba la materia con desgano, obligadamente. No tenía interés en escuchar a un profesor hablar

de hechos pasados por una hora y media. Parecía que - como ocurría en la escuela primaria - estaban esperando la campana para salir corriendo al patio. Ese desinterés se veía claramente reflejado en los resultados de las evaluaciones. El porcentaje de desaprobados era muy alto y preocupante. Y, conociendo que el grueso de los estudiantes abandona la universidad en los dos primeros años de la carrera, comprendimos que - como docente de una materia de primer año - tenemos una responsabilidad de hacer algo al respecto, un pequeño aporte para intentar la permanencia de los mismos en la institución. Sabemos que la deserción universitaria es un fenómeno mundial, que afecta principalmente a los estudiantes más desfavorecidos, por ello debíamos establecer estrategias efectivas a fin de aumentar la tasa de egreso en el nivel educativo superior. Debe revisarse en profundidad la evolución de la enseñanza superior en los últimos decenios y la relación cantidad-calidad educativa (Aparicio (2008). Un dato positivo lo constituye el hecho que, en comparación con los demás países de América Latina, Argentina presenta menor nivel de desigualdad en el acceso al sistema educativo superior; y esto constituye un factor importante en los altos porcentajes de la población que accede al nivel superior educativo –García de Fanelli (2014). Sin embargo, Ezcurra (2011) ha detectado ciertos problemas en el sistema de educación superior, los cuales han sido analizados en apartados anteriores, y es que los mayores índices de deserción se presentan durante la cursada del primer año de la carrera.

No podíamos negar lo que ocurre con nuestros estudiantes ingresantes. No podíamos mirar hacia otro lado.

Ocurrida la pandemia, y con la vuelta a la presencialidad dispuesta por las autoridades de la UNMDP luego de la misma, nos dió una excelente oportunidad para iniciar la intervención propuesta en el presente trabajo. La Facultad de Derecho de la UNMDP, cuenta con los medios y recursos tecnológicos necesarios para llevar a cabo las propuestas pedagógicas puestas en práctica. Y contamos con un plantel docente numeroso y capacitado, como señalamos anteriormente. Es decir, teníamos las condiciones necesarias para llevar a cabo nuestra intervención.

Con la estrategia utilizada, observamos que se allanan las dificultades de los estudiantes, se sienten más acompañados y guiados, y así tienen una percepción diferente de la materia, la valorizan y se esfuerzan por aprenderla. Que la aprecien, que reconozcan la importancia para su formación profesional, era uno de los objetivos de la intervención.

5.2- Noción Didáctica

Como manifestara anteriormente, son muchos los años en los que venimos desempeñándonos como docente universitario en la cátedra de Historia del Derecho y Constitucional Argentino. En el transcurso de los años frente al estudiante, fuimos siempre en la búsqueda de aportar lo mejor de nuestra parte, en beneficio de los estudiantes. Motivo de dicha búsqueda es que constantemente nos preguntábamos, cómo organizar clases que resulten interesantes, atractivas, motivadoras. Asimismo, en varias oportunidades, repasamos o recordamos que formas o aspectos de enseñar habían utilizado los numerosos docentes que conocimos en épocas de estudiante. Es por ello que, con el aporte de dichos docentes, nuestra experiencia, más los conocimientos adquiridos desde el inicio en la especialización en docencia universitaria, realizamos el actual trabajo de investigación. Es muy común encontrar en los primeros años, cierto rechazo hacia la materia "historia". Los motivos son variados, desde el hecho que se analizan o estudian períodos históricos ya analizados o estudiados en anteriores oportunidades, o incluso por los modos o formas en los que ha sido enseñada. Así, la historia se configura como un elemento "aburrido". En las entrevistas y encuestas efectuadas, vimos que las argumentaciones que los estudiantes plantean en cuanto a su rechazo a la materia historia, se asocian justamente a los modos en los que se construyeron sus clases en torno a la idea general de historia en la educación media. Clases en las que domina más la idea de transmisión de información, en las que su única función era "recibir" esa información, y muy comúnmente centradas en memorizar fechas, nombres, etc.. Claro está que unas clases pensadas de esa manera se vinculan con la llamada "pedagogía tradicional". Asimismo, indagando por el rol que ocupaba el docente en ciclo medio, nos encontramos que el mismo se planteaba en un lugar de "autoridad", totalmente alejado de los estudiantes. Y en las clases domina un estilo puramente expositivo, con foco en la idea de "reproductividad". Es claro que ese tipo de didáctica encuentra en las calificaciones un abrevadero para considerar el valor del estudiante en la clase, e incluso en muchos casos esos formatos de clases, esas calificaciones suelen "categorizar" al estudiante. En general la "repetición" es el modo que se considera y se valora como el vehículo predilecto para el aprendizaje. El docente en el caso de la evaluación, debe prescribir el ajuste entre el texto, la fecha, y la exactitud de su respuesta. En general, esta didáctica, lejos de fomentar el trabajo en equipo, promueve la comparación entre estudiantes y la competencia.

Analizando un hecho histórico desde diversos puntos de vista, versiones y reversiones de un determinado hecho, es en principio una buena forma de hacer pensar la "historia". Se

estimulan los sentidos, la imaginación. Esta forma de ver la historia, pensada, analizada, les resulta al menos más atractiva a la mayoría de los estudiantes. Porque, en general, está la creencia arraigada en los mismos, que si un hecho ha sucedido ya nada de él puede verse o reverse. Ese hecho histórico, lejano a nuestros tiempos, se configura como un espacio incomprensible e inamovible. No logran visualizar los estudiantes en ese hecho, nada que tenga que ver con identidad social, familiar ni personal, y menos aún con el presente.

Sin dudas, no es tarea sencilla lograr obtener clases que resulten interesantes, atractivas, para la gran variedad de personas que cursan la materia. Las personas que van a conformar parte de las clases, como nosotros mismos, no resultamos iguales en el tiempo. Año a año, curso a curso, se van modificando, alterando, y en consecuencia, se modifican y alteran los modos de comprender y asociarse con el pasado y el presente. Pese a ello, consideramos que los estudiantes con los que trabajamos son personas capaces de participar en la alteración de sus mismas ideas y narraciones con respecto a la historiografía. La personalización de la enseñanza es un gran desafío en la educación superior, característica primordial de la “nueva didáctica”. La búsqueda de personificación se encuentra por momentos con diferentes escollos, entre ellos, la masividad. Sabemos que alcanzar una clase personalizada en contexto de masividad, cuándo nos encontramos con aulas numerosas, es una tarea que presenta serias dificultades. Sin embargo, vemos que es factible lograrlo. Por ejemplo, si en el desarrollo del cuatrimestre vamos alterando la estrategia elaborada en razón del mismo grupo o los modos más adecuados para desarrollar las clases, es factible identificar a las personas con las que trabajamos y detenernos en sus consultas e interrogantes, obteniendo un importante nivel de personificación. Este punto se vincula incluso con la posibilidad de “validar” la experiencia de consulta de los estudiantes, más allá de si es correcta o ajustada, el modo de formulación de la pregunta en torno al material objeto de tal o cual clase.

Desde esta perspectiva, la didáctica no es una didáctica instrumental, sino que se trata de generar una didáctica crítica, que intenta de alguna manera promover el desarrollo de saberes que permiten fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes, promoviendo capacidades de análisis y reflexión que, en algunas ocasiones, incluso excedan los fines propios de la asignatura. Ese modo de entender la didáctica se encuentra también con el beneficio de un programa de trabajo y de un equipo de trabajo que tiende a fomentar tal criticidad. Además, la asignatura por su misma composición bibliográfica, fomenta la posibilidad de observar desde diferentes puntos de vista los diferentes acontecimientos analizados. Esto nos abre el juego al desarrollo de la misma didáctica crítica.

Pensar la didáctica del lugar antes descrito, es decir una didáctica crítica, resulta clave. Por ello, consideramos que fue decisivo determinar las estrategias didácticas más pertinentes para afrontar las clases de la asignatura Historia del Derecho y Constitucional Argentina, para lograr obtener una práctica docente más reflexiva y pensada.

Algunas reflexiones a modo de cierre de este apartado.

La didáctica ha vuelto a tomar su centro en la discusión de la formación de educadores. Sabemos que no basta con la buena voluntad o la mera vocación para ser docente. También son indispensables, y mucho más en nuestra época, conocer estrategias, apropiarse recursos, estudiar saberes especializados, familiarizarse con obras y autores fundamentales, en fin, capacitarse de verdad en la disciplina didáctica. Y ello demanda enfrentarse a un verdadero campo profesional con currículos y prácticas particulares a la par que con propuestas de docencia en donde se conjuguen de manera armónica el qué y el cómo del buen docente.

Digo esto porque los aportes de la didáctica perfeccionan el quehacer diario del docente. Lo hacen más cuidadoso y perspicaz de su tarea cotidiana. Lo vuelven sensible a cuestiones que para el inexperto ni siquiera merecen algo de importancia. El profesor que indaga en la didáctica e incorpora sus beneficios está en el camino de convertirse en maestro. ¿Por dónde empezar una clase?, ¿Cómo cerrarla?, ¿Qué tipo de tarea iniciar para que no se vuelva un trabajo aburrido sino un genuino dispositivo para acabar de aprender?. La didáctica nos pone de cara a los problemas del aprendizaje, a las estrategias de pensamiento que un educador moviliza, al papel determinante de los contextos al momento de aprender, a las variadas y complejas propiedades de la comunicación y la interacción humana. El educador convencido de la importancia de la didáctica, comienza a entender que lo más importante no es saber demasiado, sino contar con las estrategias y el tacto necesario para que otros puedan aprenderlo. La didáctica, expuesta así, es un proyecto de largo aliento en el que la flexibilidad, el liderazgo y la persuasión del maestro, constituyen el escenario propicio para el aprendizaje significativo y el logro de los objetivos de enseñanza. (Vazquez Rodriguez, 2010). En la actualidad, la temática de las “buenas prácticas” forma parte de la Nueva Agenda de la Didáctica, dando lugar a que se constituya como una categoría central, que refiere a aquellas acciones docente que son identificadas por la intuición, además de la sabiduría práctica y de la espontaneidad del educador (Porta y Sarasa, 2008).

Veamos ahora, mediante que acciones el docente propicia el aprendizaje de sus estudiantes para formarlos integralmente.

5.3- La efectividad de las buenas prácticas educativas

Hay maestros que son reconocidos por sus estudiantes y colegas como de excelencia, por realizar su labor docente de manera extraordinaria, por lo cual surge la pregunta: ¿Qué hacen estos profesores para lograr tan alta apreciación?, ¿Cómo analizan su labor?, ¿Cómo es su enseñanza? ¿Cuáles son sus estrategias de enseñanza ?

La pregunta por las “estrategias de enseñanza”, es una pregunta que reviste una interpelación por el “cómo enseñamos”. Esta pregunta es una pregunta clave para pensar las vías más favorables, para pensar aquellas vías o caudales que permiten circunscribir una enseñanza a partir de determinados caminos, que, como dijimos, en este caso intenta buscar una “buena enseñanza”. No existe una definición universal para el concepto de *buenas prácticas* (BBPP). En general en el contexto educativo se utiliza para emitir una valoración subjetiva sobre aquellos casos exitosos en los cuales su implementación haya acreditado cierto nivel de efectividad en el logro de los resultados, particularmente los de aprendizaje. Cuando hablamos de “prácticas” nos referimos al conjunto de procesos de transformación de una realidad en otra realidad. Este proceso integra dimensiones funcionales, al igual que intelectuales, afectivas, teleológicas y axiológicas” (CidSabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza, 2009). El propósito de distinguir las *buenas prácticas educativas* (BBPPEE) es otorgarles visibilidad y con ello atraer la atención de nuevos actores interesados en replicarlas para extender sus beneficios en nuevos contextos.

Bain (2004), lamentando que una buena práctica de enseñanza, si no es sistematizada y transmitida, muera con el docente, expresó “ La enseñanza es una de las acciones humanas que muy rara vez se beneficia de su pasado. Los grandes maestros surgen, tocan la vida de sus estudiantes, y muy probablemente ese ejemplo de lo que es el arte de enseñar les beneficiará sólo a algunos de ellos. Para la mayoría de estos profesores, sus descubrimientos morirán con ellos y las siguientes generaciones tendrán que volver a descubrir la sabiduría que dirigía sus prácticas. Si hay suerte, sobrevivirá algún fragmento de su arte, del que abrevarán esas nuevas generaciones, sin que puedan llegar a conocer toda la riqueza de la cual era sólo una parte. (p. 3)”

En consecuencia, en torno a las BBPPEE se ha desarrollado la idea de que es posible aprenderlas y transferirlas, ante ello, las instituciones educativas han destinado recursos e implementado políticas orientadas a su detección y promoción. El problema con esta situación es que el concepto posee varias acepciones y se utiliza a discreción por la comunidad educativa sin que necesariamente hayan sido sometidas a algún proceso de

evaluación o revisión. Así mismo es usual que las BBPPEE se asocien al empleo de tecnologías digitales, es relevante por lo tanto descubrir cuáles son los elementos y atributos que son valorados como aportación de estas para sustentarlas. Resulta entonces oportuno preguntarnos: ¿Qué aspectos forman parte de las buenas prácticas de enseñanza en la universidad?. Investigadores en general reconocen la importancia de dos aspectos principales: personales y profesionales, que la configuran y que sirven para un aporte a la evaluación de los procesos de enseñanza que construyen los estudiantes universitarios de un campo profesional específico y su vinculación con la cultura académica concreta. Puesto que el concepto de *buenas prácticas* está arraigado en la esfera educativa, conviene revisar constantemente la evolución de éste, así como los criterios y condiciones bajo los que se aplica. Para contribuir con dicha revisión, se ha hecho un análisis sobre las diversas estrategias para su detección y recopilación, a fin de ampliar el panorama y profundizar en las técnicas que se utilizan como parte de su promoción. Seguidamente explicaremos el concepto de las BBPPEE, valoraremos la importancia de identificarlas como tales, para finalmente ponderar su relevancia para innovar y mejorar el proceso educativo.

5.3.a- Concepto de “ buena práctica educativa “

Uno de los principales retos de la enseñanza en las aulas universitarias es lograr en los estudiantes aprendizajes significativos, profundos y complejos; donde lo enseñado sea retenido y no olvidado al siguiente semestre (Carlos, Castañeda y Cardoso 2015 noviembre). Uno de los objetivos apunta al fomento del pensamiento crítico, meta muy apreciada de este nivel educativo (Ramsden, 2007). Lo anterior se contrasta con lo limitados que son los métodos de enseñanza utilizados por los docentes de nivel universitario (Hativa, 2000); donde para ellos la exposición es sinónimo de enseñanza. Al respecto, podríamos señalar que, si bien este método tiene sus ventajas, estas no son suficientes para obtener los propósitos mencionados. Otro rasgo novedoso es haber sido obtenidos al estudiar lo hecho por los buenos docentes. Por ello definimos a la buena práctica (BBPPEE) como el conjunto de acciones realizadas por el docente para propiciar el aprendizaje de sus alumnos, formarlos integralmente y favorecer los procesos cognoscitivos complejos (pensamiento crítico, creatividad, entre otros). El trabajo pionero sobre las buenas prácticas de enseñanza es el de Bain (2004) quien investigó a 63 buenos maestros universitarios de Estados Unidos, los que fueron seleccionados por sus

alumnos. La principal razón para la elección mencionada fue que ellos transformaron sus vidas y dejaron huella. Los docentes investigados se distinguían por: a) Poseer un amplio dominio de su disciplina, b) Extraordinaria capacidad para simplificar temas complejos, c) Un manejo adecuado de los procesos de aprendizaje de los alumnos y, d) Alta valoración del ser docente.

Dentro del campo conceptual de las “buenas prácticas de enseñanza”, diferentes autores buscaron darle sentido desde su funcionalidad y su finalidad, entonces así podemos decir que las “buenas prácticas” eran ejemplos de procedimientos y de conductas que fueron exitosas como lo define Anne, A. citado en Cid Sabucedo et. al. (2009) que las “buenas prácticas” podrían ser entendidas como en los países anglosajones lo denominan “mejores prácticas” (best practices), en el sentido de algo que funciona bien (things that work). Eso nos llevaría a pensar en la mejor práctica posible.

A partir del conocimiento profesional docente podemos delinear las múltiples formas en las que se va a poner de manifiesto, en el acto del discurso y en las propuestas de sus prácticas, los diferentes estilos de enseñanza que los docentes del nivel universitario llevan adelante en sus disciplinas. No podemos soslayar, que todo ello repercute en el aprendizaje de los estudiantes y en función de ello, los estudiantes comienzan a conformar sus concepciones personales acerca la enseñanza recibida en el nivel universitario. Incluir la perspectiva estudiantil y las buenas prácticas de enseñanza en el ámbito universitario, nos permite comprender distintos puntos de vista de un mismo ámbito, nos pone de manifiesto la responsabilidad de asignar significados concretos en el aula sobre lo que no vemos como docentes en nuestra propias estrategias de enseñanzas y que según su mirada, estos aspectos identificados por ello forman parte de la buena enseñanza. Así, resulta válido y oportuno preguntarnos: ¿Qué rasgos tiene que tener un buen docente?, ¿Cómo perciben que enseñan determinados profesores ?

5.3.b- El buen docente

Un buen docente, se distingue por ser dinámico y práctico, explicar mediante ejemplos y con claridad, además de emplear adecuadamente las TIC (Tapia et al.,2017). Los autores concluyen que son factores importantes de una buena enseñanza: ser estructuradas, variadas, dinámicas y darse en un buen ambiente de aula. Independientemente del lugar de procedencia de los estudios y de las fechas de sus publicaciones, es posible extraer varios puntos en común en torno al actuar de un buen maestro. Ellos se resumen en:

1.- Ser claro, organizado, dinámico, utilizar diferentes estrategias de enseñanza, crear una

atmósfera para favorecer el aprendizaje, plantear retos, motivan y enseñan con entusiasmo.

2.- Dominar ampliamente el tema o materia enseñada

3.- Manejar adecuadamente los aspectos afectivos, interpersonales, éticos y no sólo los didácticos. Esto implica que tiene una actitud positiva hacia la docencia y sus alumnos; es justo e imparcial, se siente responsable del aprendizaje de sus alumnos; es autocrítico de su labor, inspira respeto y confianza, fomenta la discusión y el diálogo y, por sobre todo, tiene vocación para enseñar.

4.- Su comportamiento es determinado, en buena medida, por ciertas visiones, creencias y pensamientos que el maestro tiene sobre la enseñanza, sus fines, el aprendizaje y la evaluación.

5.- Tiene como principal interés lograr el aprendizaje de sus alumnos. Un rasgo sobresaliente es que los estudiantes reportan que les cambiaron su vida o la visión de las cosas

Estas características, en principio, nos proponen pensarlas en el nivel educativo donde se desarrollan. Es por ello que, en nuestro caso, debemos enfocar un acercamiento respecto a la docencia universitaria, entendiendo que en ella confluyen diferentes aspectos que van definiendo la acción y la relación pedagógica que a su vez construye el conocimiento docente. Esta conformación del docente universitario, parte de su formación en docencia, de la disposición pedagógica – didáctica, y en su desarrollo pleno de las prácticas de enseñanza. Conociendo el ámbito donde se concreta nuestro objeto de estudio, es importante también aclarar que entra en juego en las prácticas de enseñanza, el conocimiento profesional docente, que va a consistir en la relación entre el conocimiento teórico, el conocimiento práctico y la experiencia que subyacen a las prácticas profesionales. Avanzando en cómo se construye el conocimiento profesional docente y su influencia en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios, se ha afirmado, que todo ello repercute en el aprendizaje de los estudiantes y en función de ello, los estudiantes comienzan a conformar sus concepciones personales acerca la enseñanza recibida.

Asimismo es imprescindible ofrecer alternativas a la enseñanza tradicional, mejorar la efectividad docente. La vertiente reciente del estudio del profesor efectivo la constituye las buenas prácticas de enseñanza. Si bien se ha mantenido el propósito de definirlo como el que alcanza las metas de enseñanza, se consideran para su análisis simultáneamente varios factores, tanto del propio docente (visiones acerca de la enseñanza, motivación y

su sentido de autoeficacia) como de sus acciones (uso de diferentes estrategias de enseñanza y entusiasmo) y sus fines de enseñanza (académicos y éticos).

Por lo expresado, podemos afirmar que los alumnos consideran que un buen docente es aquel que es claro y se le entiende bien, sabe mucho, crea una atmósfera de respeto, orden y tolerancia en el salón, es paciente, justo y organizado. Son aquellos educadores que con su forma de trabajo establecen una relación horizontal con sus alumnos, se sienten facilitadores más que transmisores de información y sus clases eran dinámicas. Además se destacó la importancia de la vocación para ser maestro (Blanco, 2009), ya que concebían a la enseñanza como un proceso integral de respeto al otro y de mucha responsabilidad. Los estudiantes tienen buena opinión de ellos por enseñar con claridad, por la manera como los tratan y su cercanía personal, también porque preparaban la clase, retroalimentaron sus trabajos y estaban actualizados.

Saber enseñar es el rasgo más constantemente citado desde que comenzó a estudiarse la efectividad docente (Butsh, 1931). Un buen maestro es quien enseña eficazmente tanto porque domina su tema como por saber transmitirlo. Junto a lo anterior hay otras cualidades referidas a lo emocional e interpersonal encontradas en estas investigaciones y que también son reportadas como importantes por otros autores (Loredo et al., 2008). Los maestros manejan adecuadamente la relación con los estudiantes, su logro académico y bienestar personal son los fines de sus acciones, sus estudiantes tienen un importante papel para mejorar su enseñanza ya que toman muy en cuenta la retroalimentación recibida de ellos. Crean en el salón de clase un clima propicio para estimular el aprendizaje, atmósfera donde el respeto, el estímulo a la participación y la confianza son fundamentales. Los maestros se destacan por la motivación y responsabilidad con la que desempeñan su labor. También, muestran un tipo particular de pensamiento docente, porque enseñar para ellos es transmitir conocimientos y actitudes por medio de un diálogo, en una relación horizontal. Lo anterior tiene por finalidad lograr un cambio integral en los estudiantes y no solo alcanzar un aprendizaje de los contenidos asociados a la asignatura. Idénticas finalidades fueron halladas también por Patiño (2012). Esos docentes enfatizan la necesidad de que lo enseñado sea útil o aplicado, al igual que lo reportado por Tapia y otros (2017). Evaluar para ellos tiene más una función de retroalimentación que solo acreditar, es un mecanismo que favorece el aprendizaje, tal como plantea Bain (2004).

En suma, entendemos que la formación docente debería enseñar los aspectos didácticos antes descritos, pero también modificar las visiones de los profesores sobre el acto de

enseñar, para adecuarse a los tipos de pensamientos de los maestros que hemos mostrado. Y, lo más difícil, transmitir el gusto por la enseñanza, así como asumir la responsabilidad y el compromiso implicados en ser maestro. Encontrar mecanismos e instrumentos para valorar estos aspectos en los aspirantes a maestros constituye, sin duda, uno de los desafíos más importantes.

6. MARCO METODOLOGICO

6.1 Determinación de la intervención

El proceso investigativo tiene como propósito final generar conocimiento a través de la resolución del problema establecido al inicio del estudio, dicho problema viene expresado normalmente, en las preguntas y objetivos de la investigación, de modo que el investigador se ve en la necesidad de tomar una serie de decisiones para enfocar el problema de investigación y buscar soluciones al mismo (Taylor y Bogdan, 1998).

Así pues, bajo la etiqueta de “metodología de investigación” se hace referencia a todas las decisiones que el investigador toma para alcanzar sus objetivos, las cuales se enfocan en aspectos tales como el diseño de la investigación, la estrategia a utilizar, la muestra a estudiar, los métodos empleados para recoger los datos, las técnicas seleccionadas para el análisis de la información y los criterios para incrementar la calidad del trabajo, entre otras. Según revisión bibliográfica para autores como Franco (2011 p.118) el marco metodológico es el conjunto de acciones destinadas a describir y analizar el fondo del problema planteado, a través de procedimientos específicos que incluye las técnicas de observación y recolección de datos, determinando el “cómo” se realizará el estudio, esta tarea consiste en hacer operativa los conceptos y elementos del problema que estudiamos. De la misma manera Tamayo y Tamayo (2012 p.37) define al marco metodológico como “Un proceso que, mediante el método científico, procura obtener información relevante para entender, verificar, corregir o aplicar el conocimiento”, dicho conocimiento se adquiere para relacionarlo con las hipótesis presentadas ante los problemas planteados.

Por ello entendemos que contar con un marco metodológico en una investigación es crucial por varias razones, no solo guía el proceso de investigación, sino que también mejora la calidad y la credibilidad de los resultados, permitiendo a otros investigadores comprender, replicar y construir sobre el trabajo realizado.

Dicho lo anterior, y de acuerdo a lo desarrollado en apartados anteriores, la problemática que se nos presentaba, giraba en torno a la necesidad de investigar y/o determinar si los estudiantes ingresantes tienen diferentes dificultades u obstáculos que les complican la inserción y avance en la carrera, y la otra cuestión se centraba en establecer si el grupo citado, comprende adecuadamente la importancia que el estudio de una materia como historia del Derecho y Constitucional Argentino, posee para el futuro desarrollo como profesional de la abogacía.

Partiendo de esas cuestiones, surgían varios interrogantes a responder mediante el desarrollo de esta propuesta: ¿ Cuáles son los principales inconvenientes que se le presentan a los estudiantes ingresantes ? ¿ Poseen los estudiantes herramientas de apoyo y ayuda disponibles ? ¿Qué posibilidades y falencias se presentan en el desarrollo de la asignatura? ¿ Existe dentro del currículo un capítulo que vincule la historia con la práctica profesional ? ¿ Los docentes de la cátedra explican o desarrollan por qué motivo es importante para el futuro abogado el estudio de la historia del derecho y constitucional argentina ? ¿ Qué actividades y contenidos les interesan, y los motivan a participar dentro o fuera de la facultad ? ¿ Reside en la ciudad o fuera de ella ? ¿Cuál es el nivel educativo de su grupo familiar ? ¿Cómo elaborar una propuesta de intervención que busque relacionar los problemas que enfrentan los estudiantes ingresantes, con la importancia de una materia para un correcto desempeño futuro de la práctica profesional? ¿ Es Historia del Derecho y Constitucional Argentino uno de los problemas que deben enfrentar los ingresantes ?. Y finalmente ¿

Qué conjunto de acciones y procedimientos debíamos ejecutar para resolver la problemática investigada ?

6.2- Finalidades de la intervención

Con el conjunto de pasos, técnicas y procedimientos que empleamos, nos propusimos en primer lugar, facilitar al ingresante su estancia en el primer año de la universidad, orientando, dando consejos y cursos de apoyo. Enseñando estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento y ayuda al estudiantado. Los guiamos para ayudarlos a resolver sus problemas. Asimismo intentamos despertar el interés de los estudiantes. Los motivamos, palabra fundamental en el presente proyecto. Sabíamos que si lográbamos que comprendan lo realmente importante que es Historia del Derecho y Constitucional de la Argentina para su futuro ejercicio profesional, íbamos a lograr que se apasionen por los contenidos de la materia.

Las estrategias de enseñanza a utilizar, no tenían que tener sólo en consideración los contenidos curriculares, también debían de tener presente las diferentes características y particularidades del grupo de estudiantes. Desde hace varios años, venimos analizando las características de los destinatarios de nuestra enseñanza. Si vienen del interior o pertenecen a la ciudad, si estudiaron en instituciones públicas o privadas, etc. Ahora además, tuvimos que tener muy en cuenta el hecho que la mayoría de los alumnos cursó sus últimos años de manera virtual, situación que genera una peculiaridad más al momento de evaluar las estrategias de enseñanza.

Se ha dicho que la buena enseñanza se nutre del conocimiento práctico y personal de los maestros y de su rol activo en el quehacer cotidiano del currículo.

Por ello, una de las estrategias que utilizamos fue la de narrar conflictos de la vida real, conflictos que deberán enfrentar y resolver en el futuro como profesionales “ para el estudiante es motivante poder escuchar y observar ejemplos de su medio social, la relación constante del tema con su naturaleza obtiene un plus necesario para que se tenga más comprensión del tema y provoca además que motiven e interesen por la clase “ (Dzul Nahuat, 2012).

Los relatos de experiencias reales, vivencias de profesionales del derecho, colocan al estudiante en un futuro mediato como protagonista de la historia, los interpela a encontrar soluciones al conflicto. En síntesis, motiva al aprendizaje, despierta el interés por lo que se está estudiando. “Nadie puede aprender nada, y menos de manera abstracta, a menos que aquello que se vaya a prender le motive, le diga algo, posea algún significado que encienda su curiosidad” (Mora, 2013)

Cada materia o disciplina tiene sus particularidades y dificultades para abordarla. Historia no escapa a la regla. Por ello entendemos que es muy importante la función del docente, en cuanto las formas de acceder a su conocimiento y las estrategias que adopte para tal fin. En esa línea de pensamiento, estamos convencidos que no hay sólo una forma de explicar un hecho histórico. De ahí la importancia que tiene incentivar a pensar, a analizar, a tomar posición a partir de conocer los diferentes puntos de vista, de acuerdo a las diferentes visiones de los historiadores. Práctica que necesariamente deberán emplear en el futuro, como profesionales del derecho.

Como sostiene Mariana Maggio (2012) el objetivo es potenciar el nivel educativo superior para que todos aquellos alumnos que lo deseen puedan acceder al mismo y graduarse, ya que es una expresión de derecho para poder incluirse plenamente en la sociedad en el momento que les toque vivir. Debemos formar sujetos transformadores y críticos, y eso lo logramos entre tantas cosas con una libertad de cátedra, sobre las base del compromiso,

pasión y una profunda emoción al dictar las clases, si eso no ocurre, ese docente debe buscar otro camino. Es preciso reconocer que en la medida en la que las sociedades se hacen más complejas aumenta la necesidad de formar individuos más competentes para desempeñarse con mayor eficiencia en espacios cada vez más especializados” (Castro, 2014, p. 19).

6.3- Finalidad general

Diseñar un dispositivo de intervención pedagógica que permita a los estudiantes ingresantes superar las diferentes dificultades u obstáculos que les dificultan la inserción y avance en la carrera, y asimismo, que permita al estudiante reconocer la importancia que tiene Historia del Derecho y Constitucional Argentina en la formación profesional de un futuro abogado.

6.4- Finalidades específicas

Indagar cuales son las principales dificultades del estudiante ingresante.

Determinar si poseen el conocimiento de las herramientas que posee la facultad para acompañarlos en el proceso de inicio educativo.

Establecer cuáles son los motivos de desmotivación de los estudiantes de Historia del Derecho y Constitucional Argentina de la carrera de Abogacía.

Relevar qué grado de información poseen los ingresantes, respecto de las implicancias que posee el estudio de la historia en la formación del profesional de derecho.

Generar propuestas que permitan a los estudiantes de primer año interesarse en la Historia del Derecho y Constitucional Argentina.

Diseñar estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes de primer año reconocer la importancia de la historia en el ejercicio profesional.

Fomentar el desarrollo de aprendizajes significativos de los estudiantes cursantes de la asignatura a partir de la elaboración de intervenciones estratégicas.

Promover a través del desarrollo de intervenciones estratégicas una mirada crítica de los contenidos de la asignatura.

7. ACCIONES E INSTRUMENTOS DE INTERVENCIÓN

7.1- Elección del método investigativo

Previo a la investigación desarrollada, se nos planteó el dilema de optar por un estudio bajo un enfoque cuantitativo o cualitativo. Dilema por el hecho que, como en nuestro caso, desarrollamos tareas en ámbitos ajenos a la investigación científica.

Frente a esta disyuntiva, consideramos pertinente y necesario conocer los fundamentos de ambos enfoques, así esclarecer sus metodologías y definir su pertinencia y oportunidad en las diversas temáticas de estudio dentro de las distintas disciplinas científicas.

Del análisis de ambos enfoques, concluimos que la investigación cuantitativa se usa para comprender frecuencias, patrones, promedios y correlaciones, entender relaciones de causa y efecto, hacer generalizaciones y probar o confirmar teorías, hipótesis o suposiciones mediante un análisis estadístico. De esta manera, los resultados se expresan en números o gráficos.

Según el método cuantitativo, la realidad es objetiva, e independiente del investigador. Por lo tanto, se puede estudiar objetivamente. Por esto, el investigador debe permanecer distante e independiente de lo que se investiga. Entonces, los valores del investigador no deben interferir ni volverse parte de la investigación. Caso contrario, la investigación no tendría valor.

Por el contrario, el enfoque cualitativo es un conjunto de técnicas de investigación que se utilizan para obtener una visión general del comportamiento y la percepción de las personas sobre un tema en particular. En el método cualitativo existen múltiples realidades en cualquier situación dada: la del investigador, la de los individuos y la de la audiencia que interpreta los resultados. Al mismo tiempo, el investigador interactúa con los que estudia y trabaja activamente para minimizar la distancia entre el investigador y los investigados. Según Husserl (1859-1938), el enfoque cualitativo hace hincapié en la necesidad de interesarse por el ser humano, su individualidad, para conocer su mundo de vida, lejos de patrones teóricos estereotipados. Los mismos investigadores son parte importante del proceso de investigación, bien desde el punto de vista de su propia experiencia personal como investigadores, bien desde el de sus experiencias en el campo y con la reflexividad que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio (Uwe Flick ,2015) .

Si pretendemos rastrear los orígenes históricos del enfoque cualitativo nos tendríamos

que remontar a la propia aparición y desarrollo del aparato cognoscitivo, puesto que desde que se tiene conciencia y representación del mundo, se puede afirmar que existe pretensión de indagar cualitativamente los fenómenos con la intención de comprenderlos en su esencia inmediata, sin presupuestos necesariamente teóricos ni científicos que den cuenta de su consistencia y estructura

Ahora bien, utilizando parámetros epistémicos más rigurosos, su origen se remonta a la aplicación de la observación e interpretación sistemática de los hechos, pudiendo bien catalogarse la especulación filosófica como las primeras formas de investigación cualitativa de los fenómenos, pues su finalidad era la comprensión de los hechos que acaecen en el mundo, desde la indagación sobre el cambio perenne de la naturaleza, hasta los estudios contemporáneos para comprender las diferencias lingüísticas entre dos grupos étnicos cercanos.

La investigación cualitativa implica recopilar y analizar datos no numéricos para comprender conceptos, opiniones o experiencias, así como datos sobre experiencias vividas, emociones o comportamientos, con los significados que las personas les atribuyen. Por esta razón, los resultados se expresan en palabras.

Este tipo de investigación se basa en el juicio de los investigadores, por lo que se debe reflexionar cuidadosamente sobre sus elecciones y suposiciones. Se trata de una técnica que se emplea habitualmente en áreas como la antropología, la sociología, la educación o la historia, entre otras, ya que esta les ayuda a obtener una mejor comprensión de conceptos complejos, interacciones sociales o fenómenos culturales. Asimismo, es útil para explorar cómo o por qué han ocurrido los hechos, permite interpretarlos y contribuye a describir las acciones a realizar.

En este punto es importante aclarar lo siguiente: aunque el enfoque cualitativo se orienta hacia la interpretación de realidades subjetivas, la investigación cualitativa no deja de ser científica, y lo es tanto como la investigación basada en el enfoque cuantitativo; dicha interpretación tampoco se reduce a un asunto de opiniones de quien investiga (Abarca, Alpízar, Sibaja y Rojas, 2013). Para otros teóricos de la investigación cualitativa, como por ejemplo Alvarez-Gayou (2009), su utilización no solo es viable, sino necesaria, pues antes que tener como finalidad principal el probarlas (que es la función que cumplen en el enfoque cuantitativo), el propósito y ventaja de su uso sería, primero, orientar o direccionar la temática de estudio, brindándole al investigador un horizonte más claro de lo que se pretende comprender a través de la aplicación de las técnicas e instrumentos

propios de este enfoque.

Los métodos más comunes utilizados para realizar una investigación cualitativa, son los siguientes:

Entrevistas individuales

Focus groups

Investigación documental

Proceso de observación

Encuestas

Por los fundamentos antes expuestos, de las diferentes técnicas y métodos observados, consideramos pertinente utilizar a los fines del presente trabajo, el método de investigación cualitativo. Las herramientas utilizadas en nuestra investigación, seguidamente las detallamos.

7.1.a- Las encuestas

La encuesta es una búsqueda sistemática de información en la que el investigador pregunta a los investigados sobre los datos que desea obtener, y posteriormente reúne estos datos individuales para obtener durante la evaluación datos agregados. Mediante la misma se trata de " obtener, de manera sistemática y ordenada, información sobre las variables que intervienen en una investigación, y esto sobre una población o muestra determinada. Esta información hace referencia a lo que las personas son, hacen, piensan, opinan, sienten, esperan, desean, quieren u odian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes" (Visauta, 1989: 259). A diferencia del resto de técnicas de entrevista la particularidad de la encuesta es que realiza a todos los entrevistados las mismas preguntas, en el mismo orden, y en una situación social similar; de modo que las diferencias localizadas son atribuibles a las diferencias entre las personas entrevistadas.

Así fue como indagamos, a partir de las propias voces de los estudiantes de la materia, por medio de la elaboración de una encuesta, su percepción respecto a las expectativas de la carrera en general y de la materia en particular, sus aspectos socioculturales, formación de su entorno y nivel educativo familiar, conocimiento del funcionamiento de la facultad, organismos y autoridades, las herramientas de apoyo y ayuda disponibles que poseen los estudiantes (centro de estudiantes, becas, etc.), y en general toda información de apoyo que les facilita el inicio de la enseñanza superior. La información recolectada nos permitió repensar las posibilidades de aplicación de una serie de

acciones en el contexto particular de nuestra cátedra, la elaboración de la propuesta de intervención y las actividades que la misma incluye. El análisis correspondiente nos ayudó a visualizar las claves para intervenir en la asignatura y así establecer las líneas de acción correspondientes a las necesidades formativas de los ingresantes.

En la planificación de una investigación utilizando la técnica de encuesta se pueden establecer las siguientes etapas o pasos (Santesmases M, 1997): 1- Identificación del problema. 2. – Selección de la muestra. – 3. Material para realizar la encuesta. 4.- Diseño del cuestionario. 5– Obtención y tratamiento de los datos. – 6. Análisis de los datos e interpretación de los resultados.

1- Identificación del problema: El primer paso supone partir de una definición clara y precisa del objeto de interés del investigador, estableciendo los objetivos generales y específicos perseguidos con la investigación, para así determinar el tipo de encuesta a realizar.

2. Selección de la muestra: Una condición básica a la hora de seleccionar una muestra es la representatividad. Esta propiedad nos permitirá estudiar una población utilizando solamente un subconjunto de ella, es decir, la muestra. Una muestra representativa es un subconjunto que tiene las mismas características generales que la población, cuyos resultados serán generalizados a dicha población.

3. Material para realizar la encuesta: Determinar qué medio vamos a utilizar para realizar la encuesta (personal, correo o teléfono).

4. Diseño del cuestionario: Luego, resulta fundamental la elaboración del cuestionario. Tarea clave para la obtención de resultados creíbles. Aquí tendremos en consideración, entre otras cuestiones, hacer conocer el objetivo de la encuesta, asegurar la confidencialidad, y que la respuesta es voluntaria, es decir, se puede o no contestar. Debemos evitar que la respuesta a una pregunta, influya en que las demás se contesten en el mismo sentido o de la misma manera. Realizaremos un cuestionario breve, que su resolución no lleve más de 10 ó 15 minutos. “No conviene recoger más pruebas (información) de las que uno pueda procesar y sobre las que pueda reflexionar. Tampoco conviene transcribir todas las grabaciones cuando sabemos que no disponemos de tiempo suficiente para hacerlo (Elliott, 2000; p. 104).

5. Obtención y tratamiento de los datos: Debemos poner especial atención al análisis y presentación de la información obtenida. Los datos obtenidos deben sernos útiles y funcionales, por lo que el método para la recolección de datos que se utilice tiene mucho que ver. La conclusión que se obtenga de la investigación marcará el rumbo de la toma de

decisiones respecto de las estrategias a adoptar.

6. Análisis de los datos e interpretación de los resultados: Analizar los datos de una encuesta es una de las últimas fases del proceso de la investigación que te ayuda a conocer las expectativas, percepciones, formación, etc. de los encuestados. Es fundamental para la toma de decisiones en este caso educativas. El proceso de análisis de encuestas demanda una cantidad de trabajo considerable, y la información recolectada debe ser manejada adecuadamente. Una última cuestión es cómo presentar los resultados de las encuestas. La presentación visual de la investigación facilita el proceso de comprensión de los datos, la extracción de conclusiones y la identificación de tendencias. Por ello, es esencial saber cómo presentar estos datos y cómo compartir los conocimientos y conclusiones

7.1.b- Diseño del cuestionario

La elaboración de un cuestionario es una tarea compleja, ya que no existen leyes que establezcan pautas de cómo hacerlo, sino que para ello es preciso contar con una mezcla de sentido común, la propia experiencia y los resultados de otros trabajos. El proceso de elaboración del cuestionario es fundamental en el desarrollo de la investigación ya que contribuye de forma notoria a la calidad de la misma. Hay que tener en cuenta que un cuestionario mal diseñado nos proporcionará respuestas erróneas que posteriormente producirán errores en la interpretación de los resultados. A su vez, un cuestionario bien realizado asegurará una recogida de información adecuada.

Un factor que determina la efectividad del cuestionario es la clara definición de objetivos en la concepción teórica de la encuesta, ya que la formulación del cuestionario resultará más simple y fácil de realizar. Dicho de otro modo, no debe haber preguntas de más, sin fundamento, sino que, por el contrario, cada una de ellas debe estar ligada con algún aspecto del problema planteado en la investigación.

Hay tres tipos de cuestionarios, de acuerdo a su grado de estructuración:

1- No estructurados: El encuestador posee simplemente un guión que permite organizar y guiar la información que se va recabando, realizando preguntas generales. El encuestador posee una gran libertad tanto para hacer otras preguntas que crea pertinentes como para el orden en el que realice el cuestionario.

2- Estructurados: toda la información que se desea recabar se presenta de forma explícita y estandarizada.

3- Semiestructurados, que suponen una mezcla entre ambos.

En nuestro caso, atento que conocemos los puntos de interés para el problema que investigamos, utilizamos el cuestionario estructurado, porque entendimos que era el procedimiento más adecuado para la obtención de datos de forma fiable. Al iniciar el mismo, nos presentamos, para que los encuestados sepan quién es el que la realiza. Luego les expusimos los objetivos perseguidos en la investigación, la información que se precisa obtener, y el procedimiento que elegimos para la selección de la muestra. Conocido el objetivo de la investigación, los encuestados se mostraron motivados en participar, porque entendieron los beneficios que les puede brindar la colaboración. Además, cuando nos presentamos, les aseguramos la salvaguarda de su intimidad, y garantizamos el anonimato de sus opiniones. No podemos soslayar la importancia que tuvieron las primeras preguntas, que ayudaron a crear un clima para la cumplimentación del cuestionario. No hay que olvidar que las primeras preguntas marcan el tono del cuestionario, por lo que el objetivo de la primera parte del cuestionario fue motivar lo suficiente al encuestado como para asegurar su colaboración. El orden del cuestionario tenía una línea lógica, ordenado, para facilitar las respuestas del encuestado, y así obtener su interés y a su cooperación.

Las preguntas, que son en definitiva el componente esencial del cuestionario, se realizaron respetando las siguientes características, a saber:

1. Las formulamos con un lenguaje entendible. Las preguntas fueron simples de comprender para cualquier persona de formación elemental.
2. Lo más cortas posibles: los textos largos suelen aburrir al entrevistado.
3. Para que no tomen partido por tal o cual opción, y así aumentar la credibilidad del estudio por la imparcialidad de los resultados, se formularon en forma neutra.
4. Las preguntas fueron concretas, para evitar la ambigüedad. El encuestado siempre sabía qué se le estaba preguntando.

7.1.c- Entrevistas individuales

La segunda etapa del trabajo, tenía por objetivo, por una parte, conocer más profundamente al estudiante, y así determinar sus necesidades, qué actividades y contenidos le interesan, y los motivan a participar. Por otra parte, y con el fin de tomar conocimiento de las experiencias de docentes con estudiantes ingresantes, las

herramientas y estrategias pedagógicas empleadas, y, principalmente, indagar si las mismas tuvieron un resultado positivo respecto a la permanencia en la cursada, nos propusimos realizar diálogos y encuentros con docentes de otras cátedras de primer año de la Facultad de Derecho.

Para esta segunda etapa, siempre dentro del campo de la investigación cualitativa, utilizamos el método de la entrevista individual. Dicho abordaje es pertinente cuando la finalidad es comprender e interpretar a las personas en su propio contexto, escuchando sus voces y privilegiando su cualidad humana (Denzin y Lincoln, 2015). Logramos así recuperar conceptos y experiencias de los entrevistados desde sus propias voces y relatos. La entrevista individual se constituye en un modo particular de acercarse a la realidad, en este caso educativa, que busca interpretarla para comprenderla y así orientar las acciones dentro de las comunidades educativas. En la entrevista existe un propósito fijado por los objetivos de la investigación, el entrevistador conoce el tema y el objetivo es la obtención de información, absteniéndose el entrevistador de manifestar cualquier juicio de valor. Sin embargo, no existen reglas fijas de cómo entrevistar, sino orientaciones que el entrevistador tendrá que adaptar a cada situación singular. Para Denzin y Lincoln (2005, p. 643, tomado de Vargas, 2012) la entrevista es “una conversación, es el arte de realizar preguntas y escuchar respuestas”. Por su parte, Scheuch (Scheuch E., 1973) considera la entrevista como un procedimiento metódico con finalidad científica mediante el cual el entrevistado proporciona información verbal por medio de una serie de preguntas intencionadas.

Las entrevistas no se basaron en cuestionarios cerrados y altamente estructurados, aunque se podían utilizar. En las entrevistas que realizamos tratamos de mantener una conversación con un informante, hasta aclarar todos los temas o cuestiones relevantes para el estudio. Para ello buscamos una entrevista orientada a que el entrevistado hable de forma abierta.

Para esos fines, empleamos la entrevista semiestructurada, que se encuentra en el punto intermedio entre las entrevistas estructuradas y las no estructuradas. La elección, se basó en el hecho que son útiles cuando el interés se enfoca en mantener una conversación sobre un tema en particular. Con un guión preparado donde el entrevistado perciba que está frente a una persona competente, con pleno control de lo que quiere y le interesa de la entrevista, sin coartar las respuestas que pueda proporcionar el informante (Vela Peón, Fortino, 2001). Las entrevistas nos permitieron conocer las percepciones de los estudiantes del ciclo inicial, respecto de sus necesidades, gustos e intereses, para luego

analizarlos y relacionarlos dentro del contexto social y educativo.

7.2- Habilidades para realizar una entrevista

Es tarea del entrevistador, eliminar todas las dificultades en la comunicación que se presenten y acentuar las estrategias favorables. Para ello se pueden utilizar habilidades comunicativas que rompan barreras y ayuden en la obtención de información que busquemos.

Así, el entrevistador debe desarrollar una comprensión empática, es decir, la capacidad para ponerse en el lugar del otro, tratando no sólo de comprender el problema, sino de acercarse al mundo significativo del entrevistado. La empatía es la aceptación del otro, con independencia de sus características, por lo que el entrevistador hará explícito su interés y respeto al entrevistado y su información. La obtención de la empatía precisa que el entrevistador no sea frío, sino solidario y comprensivo, y que no acuda a la entrevista con una idea dominante y sobre exigente, tratando de influir lo menos posible en el entrevistado, no discutiendo ni emitiendo juicios de valor. El entrevistador debe cuidar tanto su lenguaje (debe adaptarse a la forma de hablar del entrevistado, usando términos sencillos que faciliten la comprensión y el acercamiento) como su comportamiento no verbal (adoptando posturas relajadas, naturales y que muestren interés). Se debe mirar a la cara al entrevistado, pero evitando posibles inhibiciones. Finalmente, el entrevistador no debe realizar ninguna tarea mientras el entrevistado habla, ni interrumpir la entrevista, como muestra de consideración y respeto.

Por lo señalado, nuestra tarea previo a la realización de la entrevista, fue la siguiente: a) Elaboramos un guión orientativo según los criterios de la investigación. El orden de las preguntas no fue riguroso. Intentamos memorizar el guión elaborado; b) Selección de los entrevistados. Les aclaramos los motivos por los que fueron seleccionados, recalcando la relevancia de la información que nos podían aportar, les garantizamos la confidencialidad de la información y el anonimato; y c) Elección y acondicionamiento del lugar donde se desarrollaron las entrevistas. Intentamos, primero, que el espacio no interfiriera ni que condicione al informante, y segundo, que el lugar estuviera libre de terceras personas que puedan oír la conversación.

En el método cualitativo, la selección no se hace con criterios estadísticos, sino que la clave en la elección de los entrevistados es su significatividad. Así, buscamos a personas significativas en relación a los objetivos de la investigación. Representantes típicos o informantes privilegiados del conjunto de población a estudiar. Así fue que primero,

resolvimos qué factores eran analíticamente relevantes en relación a los objetivos de la investigación. De la combinación de objetivos obtuvimos una tipología de individuos.

Al efectuarse el primer contacto, previo a la realización de la entrevista, nos presentamos y explicamos los objetivos de la misma. Buscamos despertar el interés del entrevistado, manifestándole las consecuencias positivas que podrían ser obtenidas como fruto de la investigación.

Luego, al concretarse el primer encuentro personal, creamos un clima de confianza, cordialidad y confidencialidad. Para el registro de la conversación utilizamos una grabadora. El volumen de información que se recibe hace difícil su memorización, y la toma de notas hace perder el ritmo de la conversación, se pierde fluidez y espontaneidad. Por supuesto, para el uso de la tecnología se solicitó el consentimiento del entrevistado, ya que en caso de rechazo (hecho que no ocurrió), tendríamos que haber tomado nota manualmente.

Posteriormente, llegó el momento de realizar una tarea que tiene sus complejidades: transformar el documento grabado, en un documento escrito. Ello nos llevó a preguntarnos ¿ Cuánto y cómo transcribimos ?. Como se aconseja, realizamos una combinación de transcripciones completas y parciales, estas últimas decididas en función a los objetivos de! estudio. Se introduce así un principio de economía con fundamento en una estrategia de muestreo cualitativo.[Glaser, 1992: 19-20].

7.3. Análisis de los datos e interpretación de los resultados.

Una vez que tuvimos los resultados de las encuestas y las transcripciones de la totalidad de testimonios que conformaban el material de las entrevistas, tuvimos que preparar y organizar el material para su análisis. El gran volumen de datos no estandarizados y el carácter flexible de las aproximaciones cualitativas constituían importantes desafíos. Por ello nos preguntamos: ¿Cómo volver manejables cientos de páginas de entrevistas? ¿Cómo ordenar las respuestas de las encuestas ? ¿Por dónde empezar existiendo tantas vías de entrada posibles? Para preparar el análisis, era necesario disponer la información registrada según algún criterio, organizarla de algún modo que facilite su tratamiento.

Podíamos utilizar al efecto, diferentes programas que ayudan a dicha tarea, o bien, de forma más sencilla, disponer de la elaboración de una grilla, segmentando las encuestas y entrevistas según uno o varios criterios. Optamos por la segunda opción. Los temas principales, que fueron elaborados a partir de los interrogantes y objetivos de

investigación, eran aproximadamente los mismos que necesitábamos para las grillas, porque constituían las pautas que vertebraron las encuestas y entrevistas efectuadas. No podemos soslayar la importancia de otro tipo de anotación, de gran apoyo para el resultado de la investigación, los memorandos. Un memorando es un recordatorio de una idea que surge en el análisis y que se piensa que puede ser necesaria más adelante. Por ejemplo, una aclaración sobre ciertos datos, alguna interpretación o una posible hipótesis, podrían dejarse por escrito para retomar luego el trabajo. También preguntas o instrucciones para el relevamiento adicional de información pueden ser anotadas en memorandos. Como en la investigación cualitativa las notas del investigador tienen una gran importancia, el análisis profundo y detallado de tantos aspectos no permite confiar en la memoria como para hacer innecesario anotar. Todo lo que no se anote, no tiene la garantía de que será recordado luego, por lo tanto la tarea no debería posponerse. Aunque la escritura de memorandos ralentiza la codificación posterior, constituyen una ayuda en el proceso analítico en sí mismo. Las notas pueden ser síntesis, ideas fructíferas, hipótesis emergentes, etc. que contengan nexos entre los datos y la teoría, que resultan claves en muchas ocasiones, cuando es el momento de elaboración de las conclusiones.

Finalmente, contamos entonces con todo el material acumulado. Sin duda es la fase crucial en la que el despliegue (analítico) y el repliegue (síntesis) de actividad interpretativa es mayor. Algunos maestros en este oficio se refieren a " la hora de la verdad ", la de la escritura del informe y presentación pública de los resultados.

8. ESTRATEGIAS Y RECURSOS

8.1- El nuevo rol docente

Recolectada toda la información obtenida en las encuestas y entrevistas, analizados e interpretados los resultados de las mismas, estamos en condiciones al fin, de desarrollar una estrategia de enseñanza y recursos didácticos específicos para la materia Historia del Derecho y Constitucional Argentina. Crear en síntesis " un dispositivo de intervención pedagógica que resulte motivador, auténtico y relevante para los estudiantes, que les será útil para su carrera " (Romero Medina y García Sevilla, 2008).

En esta última etapa vamos a poner en práctica las estrategias escogidas, evaluando los resultados en forma continua y, eventualmente, se realizarán las modificaciones y/o

correcciones que correspondan, para lograr el objetivo planteado en el trabajo. Durante la aplicación se debe realizar un seguimiento de las actividades desarrolladas y los efectos tenidos. La evaluación determinará: a) Si se logró el objetivo, y por lo tanto si su implementación colaboró a solucionar el problema identificado, o, b) Si no se logró el objetivo y es necesario regresarnos a realizar una reformulación del proyecto. En esta reformulación se analizará principalmente, si las técnicas de investigación utilizadas fueron las idóneas para los fines del proyecto.

El cambio metodológico que pretendemos implementar, requiere un mayor nivel de esfuerzo y responsabilidad, tanto por parte del estudiante como del docente. Como profesores no podemos limitarnos a preparar lecciones magistrales, sino que debemos asumir un rol más flexible y adaptable a la trayectoria de aprendizaje de cada individuo, lo que exige un profundo dominio de información y actualización de competencias profesionales (González Tirados y González Maura, 2007; Bolívar y Caballero, 2008). Por ello, es necesario superar la comodidad de docentes que luego de llevar muchos años desempeñando un mismo rol, debemos embarcarnos a asumir nuevas y más complejas funciones.

Para abordar una transformación de esta envergadura los ingresantes necesitan encontrar una fuerte justificación. Esa justificación la encontramos al hacerles conocer la importancia de la materia historia en el futuro desempeño profesional. Estamos, por tanto, ante un cambio que comporta, como se ha dicho líneas atrás, un nuevo modo de entender la Historia del Derecho y Constitucional Argentina. Estamos convencidos que los alumnos interesados por aprender muestran mayor capacidad para persistir frente a las dificultades y se interesan por conocer en dónde se ha producido un fallo y por qué, ya que los errores son oportunidades para mejorar y orientar el propio aprendizaje (Boggiano y otros, 1992). Y la persistencia a las dificultades se refleja en la permanencia en las aulas de la universidad, es decir, daremos un paso importante en la batalla contra la deserción.

8.2- Estrategia de intervención tutorial para la formación del alumno recién ingresado

Dentro del cuadro de situación general, descrito en apartados anteriores, y corroborado en la investigación desarrollada, podemos determinar que las principales dificultades que enfrenta el alumno recién ingresado, son las siguientes: problemas de comprensión de textos, falta de motivación respecto de la materia que nos ocupa, falta de valorización de

la materia respecto del futuro profesional, desconocimiento de la poblaciones en desventaja económica social, pertenencia al estatus de primera generación, expectativas en muchos casos se ven frustradas al inicio mismo de la carrera, el salto que significa pasar de la enseñanza media a la enseñanza universitaria, iniciar la etapa universitaria lejos de su hogar y de sus seres queridos, carga horaria de la cursada muy amplia con una dedicación a la lectura aún más extensa, mala preparación en el nivel medio, y el factor económico incluso cuando la enseñanza es gratuita.

Habiéndose reflejado casi todas esas dificultades en el resultado de las encuestas y entrevistas, consideramos que la estrategia de intervención pertinente para la situación, sería la puesta en práctica de planes de tutoría universitaria.

De acuerdo a la estrategia escogida, resulta oportuno preguntarnos ¿ Cómo hacer para atender la diversidad del estudiantado ?. En otras palabras ¿ Cómo atender en definitiva su singularidad ?. Pero no como algo excepcional, sino como lo propio y distintivo del ser humano y de la naturaleza en general. Por ello, no debe pensarse en procesos homogéneos de enseñanza, debe tenerse en cuenta las diferentes formas de pensamiento de cada alumno, enraizadas en su singularidad genuina y particular, y favorecer su propio desarrollo. Sería imposible proponer aulas homogéneas para educar; se requeriría un aula por cada alumno; y, aún así, no podrían cumplirse los fines educativos, pues se dificultaría el desarrollo de la socialización de los estudiantes, lo que impediría su crecimiento integral; sin embargo, sí pueden completarse los procesos generados en las aulas mediante el ejercicio de la tutoría.

Si bien puede afirmarse con Rodríguez Espinar (2012, p. 14) que la tutoría es consustancial a la docencia universitaria y viene ligada a los procesos formativos de la educación superior, su práctica viene siendo diferente en función de los ambientes y concepciones que sobre la universidad se pueden distinguir a lo largo de su historia (Lobato Fraile & Guerra Bilbao, 2016)

González-Jiménez, Macías-Gómez, Rodríguez-Sánchez, García y Aguilera-García (2010), entienden la tutoría como una práctica de los docentes orientada a favorecer la incorporación de los nuevos alumnos en el ambiente y funcionamiento universitarios, y a resolver dudas sobre la materia impartida, que para promover su sentido docente, que permanece inédito al entender que ya se desarrolla en la atención que a los alumnos se confiere dentro del tiempo que como profesor se destina a clarificar aspectos de la

materia, revisar calificaciones y atender cuestiones puntuales de los alumnos en relación con el entorno universitario. A todo ello se denomina tutoría académica y, junto con la realizada por compañeros de cursos superiores, viene siendo también la de mayor implante en Latinoamérica (Lobato Fraile & Guerra Bilbao, 2016). Vemos aquí como los autores citados nos sugieren el ejercicio de la tutoría para resolver la problemática descrita en el actual trabajo, entre ellos las dudas respecto de la necesidad de estudiar una materia como la nuestra - en este caso Historia del Derecho y Constitucional Argentino -, y favorecer y acompañar a los ingresantes a incorporarse al ambiente universitario.

8.3- Responsabilidades del docente universitario

La UNESCO (1998) en la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI” insiste en que una de las importantes responsabilidades que el profesorado universitario debe asumir es la de ofrecer, cuando se crea necesario, orientación y consejo, cursos de apoyo y recuperación, estrategias para el estudio y el aprendizaje y otras formas de asesoramiento y ayuda al alumnado, que permitan mejorar su situación y sus condiciones de vida.

En este contexto se entiende que orientar es ampliar el marco de experiencias, intereses, expectativas y oportunidades, permitiendo que el alumnado desarrolle las capacidades apropiadas para integrarse en los estudios universitarios y proyectarse hacia la integración social y profesional (Álvarez y González, 2007).

Coriat y Sanz (2005:16) señalan que: “Existen sobradas razones para demandar la consolidación de la orientación y la tutoría en el nivel universitario. Diversos estudios confirman que los estudiantes desean de la Universidad una experiencia que les permita llegar a ser seres humanos cada vez más desarrollados, más maduros, con mayor preparación profesional y con capacidad para enfrentarse a las situaciones personales y profesionales que la vida les pueda plantear. Las dificultades y problemas que tienen los estudiantes, principalmente los que se encuentran en el inicio del proceso de formación universitaria, ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias educativas que contemplen dichas dificultades. A riesgo de ser reiterativo, mejorar las condiciones educativas de los ingresantes es esencial si nuestro objetivo es lograr la permanencia de los mismos en la institución educativa. Señala Rodríguez (1990:108): “La práctica docente universitaria reclama “ además del saber sobre la materia a enseñar, unos conocimientos científicos acerca del sujeto que aprende y del proceso de enseñanza aprendizaje. Por

tanto, frente al profesor como instructor, se reclama el profesor como educador. Ser educador significa asumir una serie de funciones orientadoras”.

Así, y de acuerdo al objeto del presente trabajo - Diseñar un dispositivo de intervención pedagógica que permita al estudiante reconocer la importancia que tiene Historia del Derecho y Constitucional Argentina en la formación profesional de un futuro abogado -, es clave la función orientadora del educador. Es quien se coloca en una posición central para lograr el fin. Primero, porque es quien está en contacto permanente con el alumnado. Y segundo, hecho fundamental, que casi la totalidad del plantel docente de la facultad de Derecho, está compuesta por abogados. Ergo, sabemos en la práctica, en el ejercicio profesional, la importancia que tiene el conocimiento de la materia en cuestión. La orientación y tutoría cumplen un rol fundamental en los estudiantes y las universidades se enfrentan día a día a nuevas exigencias y situaciones que varían con el paso del tiempo, ya que los estudiantes cada vez tienen nuevas demandas y son conscientes de la calidad del servicio que requieren para su formación (Toh, 2022) .

Si pretendemos, que el paso del estudiante por el sistema educativo le permita dotarse de aquellas competencias que le hagan estar en condiciones de integrarse en la dinámica social activa y conseguir un empleo, para ello no es suficiente que el alumno tenga muchos conocimientos y conceptos de las diferentes materias de la carrera, sino que también reconozca la importancia de las mismas, que le permitirán en un futuro enfrentar la diversidad de situaciones y contextos en la vida profesional.

La puesta en práctica de planes de tutoría universitaria deberían contribuir a la mejora de la calidad de la Educación Superior, porque no sólo con ello se pueden introducir mejoras en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, como consecuencia de la mayor cantidad de información que tienen los docentes de su actividad y de la manera en que es asimilada por los estudiantes, sino que también éstos reciben una ayuda personalizada para estructurar de manera satisfactoria su propio itinerario formativo y su proyecto académico profesional (Álvarez y Jiménez, 2003).

La finalidad básica de la tutoría universitaria es la de ayudar al estudiantado en sus estudios, en la gestión de su proceso madurativo y en la definición de su proyecto vida, en relación a una serie de elementos básicos, tales como la integración y adaptación al entorno, los procesos de aprendizaje, el acceso a la información, el trabajo autónomo, la transición profesional, etc. Desde este planteamiento, la tutoría es un espacio para el aprendizaje y para la madurez integral del alumnado en todos sus ámbitos (Álvarez y González, 2008).

La tutoría debe verse como una estrategia ante los nuevos retos a los que se debe enfrentar de forma permanente el estudiante en el contexto de la enseñanza superior, por lo que precisa de algún tipo de guía, de ayuda, de asesoramiento que le evite el fracaso y le acompañe por el largo camino de la formación universitaria y en la transición al mundo del trabajo (Sánchez, 1998).

Todo ello hace que actualmente los planes de tutoría se vean como una parte esencial de la formación universitaria, dadas las contribuciones que, como señala García (1996), pueden realizarse:

1. Brindar información sobre las características de la enseñanza universitaria
2. Identificar la formación educativa del alumnado, evitando la fragmentación y desigualdades
3. Potenciar una visión integrada de la educación, tratando de armonizar los conocimientos, actitudes, valores, destrezas, etc. que forman parte de la educación de los estudiantes universitarios
4. Orientar al alumnado para que pueda apreciar la importancia de una determinada materia y la relación que guardan los conocimientos con el ejercicio profesional
5. Ayudar al alumnado a fortalecer su perfil de universitario y a potenciar su crecimiento intelectual y científico
6. Acompañar en el proceso educativo a los ingresantes de primera generación, ayudándole a definir modos de aprendizaje inadecuados
7. Hacer un seguimiento de su aprovechamiento académico, asesoramiento en la elección de materias de acuerdo a sus correlatividades.

El profesor tutor - desde el mismo momento en que ingresan a la Universidad - tiene especialmente encomendado un estudiante o grupo de estudiantes, para asesorarlo y ayudarlo en su proceso educativo, como medio de contribuir al desarrollo de las competencias genéricas y disciplinares definidas para cada titulación. Es el profesor que, a la vez y en convergencia con las funciones de las BBPPEE, lleva a cabo un conjunto de actividades orientadoras y formativas, procurando que el estudiante alcance el máximo desarrollo en lo cognitivo, lo personal, lo académico y lo profesional". Es por ello que debe poseer cualidades resaltantes entre otros docentes como tener una personalidad equilibrada, ser sensible para entender y captar los problemas de los jóvenes y capacidad para entablar relaciones (Delgado, 2020).

Aspiramos, con la puesta en práctica de estos planes tutoriales, obtener los siguientes resultados:

- Aumento en los niveles de satisfacción de los estudiantes.
- Mejorar la comprensión de textos.
- Reducción de la brecha existente entre estudiantes de educación pública y privada.
- Aumento de las condiciones para favorecer a estudiantes de primera generación.
- Reducir las tasas de abandono de los estudios.
- Aumentar el porcentaje de graduados respecto del porcentaje de ingresantes.
- Mejorar el rendimiento académico, con reducción del número de exámenes no superados.
 - Facilitar la adaptación al nuevo medio educativo..
- Reconocimiento de la materia historia como formadora del futuro abogado.
 - Conocimiento del funcionamiento de la Universidad y la Facultad.
 - Acceder a información clara y precisa sobre la carrera y sobre las materias del plan de estudios
- Conocer pautas para estudiar mejor y para organizar de forma adecuada el proceso de aprendizaje.

8.4- Individuos de la intervención

Las dificultades y problemas que se le plantean a los estudiantes que ingresan a la Universidad, ponen de manifiesto la necesidad de desarrollar estrategias que contemplen dicha situación. Por lo tanto, las estrategias de intervención que proponemos, estarán obviamente dirigidas a dichos alumnos, que cursen la materia Historia del Derecho y Constitucional Argentina.

8.5- Particularidades temporales y espaciales

La intervención pedagógica se desarrollará de forma presencial, dentro del establecimiento educativo, Facultad de Derecho de la UNMDP, cátedra de Historia del Derecho y Constitucional Argentina.

8.6- Valoración de la intervención

Se ha sostenido que la evaluación se vuelve un proceso continuo y permanente (Morán Oviedo, 2007), y que se lleva a cabo paralela y simultáneamente al proceso de enseñanza -aprendizaje (Perez Rivera, 2007). De ahí que podríamos afirmar que la evaluación no es una acción que se hace en un momento puntual, sino que se produce continuamente en el proceso. Requiere la práctica reflexiva del docente, que se posicione como investigador de sus propias acciones, que interaccionen y establezcan un diálogo permanentemente entre la práctica y la teoría. Los educadores pueden entonces evaluar sus propias estrategias de enseñanza, y observar la participación en la clase y conocimientos adquiridos por los estudiantes. Anijovich y Capelletti (2017) señalan que la evaluación es entendida como una oportunidad, cuyo propósito es que “los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus fortalezas y debilidades como estudiantes” , es decir, las dimensiones del proceso de evaluación vinculada con la idea de ayudar a los alumnos a aprender y a reconocerse como aprendices.

Para conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con el plan de tutorías y valorar lo que les aportó las actividades desarrolladas, se diseñará una nueva encuesta de opinión - mediante un cuestionario cerrado - en la última semana de la cursada. El primer objetivo de la evaluación será conocer el grado de satisfacción del estudiantado con la práctica de tutorías. Para ello, se indagará respecto de la siguiente temática: a) El trabajo realizado por el profesor-tutor; b) La información que se les proporcionó en las sesiones de tutorías; c) Las actividades que desarrollaron, d) El nivel de aprovechamiento de las sesiones de tutorías. Del grado de satisfacción dependerán las correcciones y ajustes para lograr los objetivos del presente trabajo. Trabajo que como se observa, no tiene un plan, tiene una estrategia. Porque cuando tratamos con personas - cambiantes, impredecibles -, los planes no son suficientes. Necesitamos un cambio en nuestra forma de pensar, que se adapte a estas incertidumbres. La estrategia cumple estos requisitos, pues es, precisamente, una forma de acercarnos a la incertidumbre. La estrategia existe para lidiar con lo indeterminado, con lo incierto, con lo mutable. El arte de la estrategia es el arte de adaptarnos a las otras personas.

Por ello, se incentivará una evaluación continua, no sólo de los estudiantes, protagonistas en este proceso, sino también de las herramientas empleadas por el educador, con el fin de favorecer los objetivos propuestos.

9. CRONOGRAMA

ACTIVIDADES	MESES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Encuestar a los alumnos ingresantes	x	x										
Investigar grado participativo del estudiantado		x	x									
Entrevistar a docentes de primer año de la Facultad de Derecho			x	x								
Examinar los datos recolectados en las encuestas e investigación					x	x						
Delinear la estrategia de enseñanza y recursos didácticos							x	x				
Evaluación continua a partir de la aplicación de las estrategias diseñadas								x	x	x	x	x

10. NOTAS FINALES

Como señalamos en las líneas anteriores, conociendo e identificando las dificultades, podemos proporcionarle al estudiante las herramientas y recursos didácticos que se tienen disponibles y ayudarlo cuando sea necesario. Las universidades tienen una tarea que le encomienda la sociedad en general, que es formar profesionales competentes, promover la investigación y generar conciencia crítica que coadyuve a la difusión de conocimientos, actitudes y valores en el marco del desarrollo sostenible (UNESCO, 1998).. Todo ello con el propósito de cubrir las necesidades de la demanda social y la demanda del mercado laboral (Blázquez, Chamizo, Cano, & Gutiérrez, 2013). En el ambiente universitario, las instituciones con sus docentes deben utilizar variadas estrategias que garanticen de manera exitosa la culminación de sus estudios superiores.

Por ello entendemos que no es erróneo afirmar que en la educación universitaria, el principal centro de atención es el estudiante, y, en ese contexto, las universidades deben atender los componentes del aprendizaje en el aspecto cognitivo, socioafectivo y motivacionales. Pensamos que la motivación es uno de los factores clave para garantizar que los estudiantes sean capaces de acometer con éxito su nuevo rol. Si una persona no se encuentra motivada a aprender difícilmente se embarcará en una trayectoria de esfuerzo y trabajo personal encaminada al desarrollo de competencias. Pero, ¿de qué manera el profesor puede motivar a sus alumnos a aprender? Para ello tenemos que proporcionarle todas las herramientas necesarias para que puedan adquirir el conocimiento y contribuir en la investigación científica como una de las actividades supremas de todo centro de formación superior universitario. Como docentes, debemos apoyar al estudiante para que tengan una experiencia positiva en el nivel superior. El aspecto motivador de los profesores frente al logro alcanzado es muy valorado por los estudiantes. Las experiencias exitosas de los estudiantes acerca de cómo superar las dificultades académicas de aprendizaje, se constituyen en referentes para cómo actuar de ahí en adelante. El asumir una acción a partir del éxito logrado se convierte en una forma de vida.

En definitiva, hemos tratado con esta aproximación cualitativa, efectuar un aporte sobre las estrategias de aprendizaje aplicables a estudiantes recién ingresados en el ámbito universitario. Una metodología de aprendizaje dirigida al objeto principal de este trabajo, el estudiante ingresante, de cara a mejorar su experiencia durante su paso por la institución académica. Las mejoras reales en la práctica universitaria, sin lugar a dudas, las observaremos futuro mediante, siguiendo esta línea de investigación y profundizando los esfuerzos emprendidos.

El fin último que se busca en relación a la formación del alumnado, no es que logre un brillante expediente académico, sino su preparación para la vida y para la inserción social y laboral. Y esto se logra cuando el rol del profesorado no es solo el de transmisor de contenidos, sino el de guía de este desarrollo integral del estudiante Pérez (2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altbach, Philip; Reisberg, Liz y Rumbley, Laura (2009). Trends in global higher education: tracking an academic revolution. París: UNESCO-World Conference on Highe

Álvarez-Gayou, J. L. (2009). *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*. México D.F.: Paidós Mexicana.

Álvarez, P. y González, M. (2007). El asesoramiento y la tutoría de carrera en la enseñanza superior: resultados de un programa de atención al alumnado en la Universidad de La Laguna. *XXI Revista de Educación*. Vol. 9, 95-110

Álvarez, P. y González, M. (2008). *Los planes de tutoría en la Universidad: una guía para su implantación*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna

Álvarez, P. y Jiménez, H. (2003). *Tutoría Universitaria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna

Andrade, L. (2002). "Los estudiantes y el significado acerca de los estudios universitarios: reflexión y propuesta metodológica". *Perfiles educativos*, año/vol. XXIV. N° 97-98, pp. 96-116

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2011). La formación docente en Ciencias Jurídicas: dispositivos para la práctica reflexiva. *Revista Espacios en Blanco*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bs As. Vol 21.

Anijovich, R y Cappelletti, G (2017) *La evaluación como oportunidad*. Paidós, Voces de la Educación

Aparicio, Miriam (2008): "La deserción universitaria y su relación con factores motivacionales", en revista *Diálogos Pedagógicos*. Año VI, N° 11, Abril, pp. 11- 26.

Arias Vanesa (2020), *Los factores asociados al abandono estudiantil en el nivel universitario*, Departamento de Humanidades, UNS

Bain, K. (2004). *What the best college teachers do*. Boston, MA: Harvard University Press

Barefoot, Betsy (2000). "The first year experience: are we making it any better?". *About Campus*, enero-febrero.

Barefoot, Betsy; Gardner, John; Cutright, Marc; Morris, Libby; Schroeder, Charles; Schwartz, Stephen; Siegel, Michael y Swing, Randy (2005). *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.

Bahamón, M., Vianchá, M., Alarcón, L., & Bohórquez, C. (2012). Estilos y estrategias de aprendizaje: una revisión empírica y conceptual de los últimos diez años. *Pensamiento Psicológico*, (1), 129–144. <https://doi.org/10.11144/183>

Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós

Blázquez, J. J., Chamizo, J., Cano, E. I., & Gutiérrez, S. (2013). Calidad de vida universitaria: Identificación de los principales indicadores de satisfacción estudiantil. *Revista de Educación*, (362), 458–484.

Boggiano, Ann K. y otros (1992): «Helplessness Deficits in Students: The Role of Motivational Orientation», en *Motivation and Emotion*, vol. 16, n.º 3.

Butsch. R. (1931). Teacher rating. *Review of Educacional Research*, 1(2) 99-107. <https://doi.org/10.2307/1168127>

Carlos, J., Castañeda, I. y Cardoso, P. (2015 , noviembre). Valorando los efectos de la enseñanza: el caso del aprendizaje de asignaturas de la tradición cognoscitivista de un currículum de psicología. Comunicación presentada en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa . Chihuahua

Castro, R.A. (2014). *Análisis de las buenas prácticas del tutor universitario: estudio de caso de la universidad tecnológica de Chihuahua de México*. [Tesis doctoral]. Universidad autónoma de Barcelona, España

Celman de Romero, Susana. "La tensión teoría-práctica en la educación superior". En *Revista del IICE* . Año III. N° 5. 1995. 56 - 62 pp

Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza, Miguel A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, v. 15, n. 2, p. 1-29.

Clark, Burton. El sistema educativo superior. Una visión comparativa de la organización académica. México. Universidad Autónoma de México. 1983.

Coriat, M. y Sanz, R. (2005). Orientación y tutoría en la Universidad de Granada. Granada: Universidad de Granada

Crissman, Jennifer y Upcraft, Lee (2005). "The keys to first year student persistence". En Upcraft, Lee; Gardner, John; Barefoot, Betsy & Associates.

Da Cunha, María Isabel. El aula universitaria: innovación e investigación. En Leite, D. y Morosini, M. Universidad futurante. Campinas: Papirus. 1997. 19-29 pp

Delgado-García, M., Conde Vélez, S., & Boza Carreño, A. (2020). Profiles and functions of university tutors and their effects on students' tutorial needs. *Revista Española De Pedagogía*, 78(275), 119-143.

Denzin NK, Lincoln YS. (eds.) *Handbook of qualitative research* . 3 ed. Thousand Oaks, CA.: Sage; 2005.

Denzin y Lincoln, 2015. Manual de investigación cualitativa. Vol. IV, Métodos y recolección de análisis de datos , Barcelona : Gedisa

Duncan, Arne (2010). "Back to school. Enhancing U.S. education and competitiveness". *Foreign Affairs*, 89 (6) Astin, Alexander y Oseguera, Leticia (2005). "Pre-college and institutional influences on degree attainment". En Seidman, Alan (ed.), *College student retention. Formula for student success*. Westport: Praeger Publishers.

Dzul Nahual, JJ. (2012). Propuestas para motivar a los alumnos en el aprendizaje. México.

Elliott, J. (2000), *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España, Morata

Engle, Jennifer; Bermeo, Adolfo y O'Brien, Colleen (2006). Straight from the source. What works for first generation college students. Washington: The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.

Engle, Jennifer y Tinto, Vincent (2008). Moving beyond access. College success for low-income, first-generation students. Washington: The Pell Institute.

Escanés, G., Merlino, A., & Ayllón, S. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación," 11(2), 1-30.

Escanés, G., Merlino, A., & Ayllón, S. (2011). Variables que influyen en la deserción de estudiantes universitarios de primer año. Construcción de índices de riesgo de abandono. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas En Educación," 11(2), 1-30.

Ezcurra, Ana María: Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. Buenos Aires, Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento. IEC-CONADU. ISBN: 978-987-630-109-1.

Flick, U. (2015). El diseño de Investigación Cualitativa. Madrid, España: Ediciones Morata

Franco, Y (2011) Tesis de Investigación. Marco Metodológico. Venezuela. Disponible en: Disponible: <http://tesisdeinvestig.blogspot.com/2011/06/marco-metodologico-definicion.html> [Consulta 2018/11/22].

Freire, Paulo (1987), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

García, N. (1996). Los contenidos de la función tutorial. Revista Complutense de Educación, 7, 1

García de Fanelli, A. (2004) Indicadores y estrategias en relación con el abandono y la graduación universitarios. En Marqués, C. (ed.) La Agenda Universitaria pp. 65-

García de Fanelli, Ana María (2014). "Rendimiento académico y abandono universitario. Modelos, resultados y alcances de la producción académica en la Argentina. CEDES (Centro de Estudios y Alta Sociedad). Revista Argentina de Educación Superior (RAES). ISSN 1852-8171, Año 6, Nº 8, Junio, pp. 9-38.

Glaser, B. (1978), *Theoretical sensitivity*, California: The Sociology Press. - (1992), *Emergence vs. forcing: basics of grounded theory*, Mili Valley, California: Sociology Press.

González Tirados, Rosa M. y González Maura, Viviana (2007): «Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades», en *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 43/6.

Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Londres: Kluwer Academic Publishers

Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros

Hyman, H. (1971) *Diseño y análisis de las encuestas sociales*, Editorial: Amorrortu, Biblioteca de Sociología, 531 pgs., Buenos Aires, 1971

Krüger N. - Formichella M. (2012). *Escuela pública y privada en Argentina: una comparación de las condiciones de escolarización en el nivel medio*, Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur (IIESS UNS-CONICET)

Llorens Esteve Rubén (2015). *La comprensión lectora en la Educación primaria: importancia e influencia en los resultados académicos*, Universidad Internacional de La Rioja, Facultad de Educación

Loredo, J., Romero, R. e Iñda, P. (2008, septiembre). *Y los buenos profesores ¿Qué piensan ellos de la evaluación docente?* Comunicación presentada en el Congreso Internacional de Evaluación Educativa. Tlaxcala

Lucarelli, Elisa. *Curriculum y prácticas cotidianas*. Resistencia. Universidad Nacional del Nordeste. Mimeo. 1998

Maggio M. (2012). *Enseñanza Poderosa*. En *Didáctica General* (págs. 39-65). Buenos Aires: Paidós.

Maggio, Mariana (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós

Mora, F. (2013). Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama. Madrid, España. Ed. Alianza.

Moran Oviedo, P. (2007), Hacia una evaluación cualitativa en el aula. Reencuentro, n° 48, abril. pp. 61-67

Morduchowicz, A. (coord.) (1999) Estudio sobre la educación privada en la Argentina. Historia, regulaciones y asignación de recursos públicos. Documento de trabajo n. 38. Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad

Morduchowicz, A. (2003) Discusiones de economía de la educación. 1ra ed. Bs. As., Argentina: Ed. Losada.

Narodowski, M. (2008). "School Choice and Quasi-State Monopoly Education Systems in Latin America: The Case of Argentina". En Forsey, M., Davies, S., y Walford, G. (Eds.) (2008) The Globalization of School Choice? Oxford: Symposium Books. pp.131-144.

Narodowski, M. y Moschetti, M. (2015). "The Growth of Private Education in Argentina: Evidence and Explanations", Compare , 45(1), 47-69

Nores, M. y Narodowski, M. (2000) Quines quedan y quines eligen? Características socioeconómicas de la composición de la matrícula en las escuelas públicas y en las escuelas privadas en la Argentina. Centro de Estudios para el Desarrollo Institucional (CEDI) de la Fundación Gobierno y Sociedad. Bs. As

Nutt, Diane y Calderon, Denis (2009). The first-year experience: an international perspective. Monografía N° 52. Carolina del Sur: National Resource Center for the First Year Experience and Students in Transition y Teesside University (excerpt).

OCDE (2011) Private schools. Who benefits? PISA in Focus. 2011/7. Paris, Francia. Ed. OECD Publishing

Ojeda y Alcalá, (2004). La enseñanza en las aulas universitarias. Una mirada desde las cátedras: Aspectos curriculares que inciden en las prácticas pedagógicas de los equipos docentes. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)

Patiño, H. (2012) Educación humanística en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. Perfiles Educativos, XXXIV(36), 23-41

Pérez, J. (2020). Más y mejor Universidad: más y mejor tutoría universitaria. Aula Magna 2.0.

Pérez Luño, Antonio Enrique, "Aproximación a la Escuela Histórica del Derecho", en Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED, 14 (1999), pp. 20 a 26.

Perez Rivera G. (2007), La evaluación de los aprendizajes, Reencuentro, n° 48, pp. 20-26.

Porta, L. y Sarasa, M. C. (comp.). (2008). Introducción, en Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: las buenas prácticas y sus narrativas. Facultad de Humanidades. UNMDP. pp. 7-22.

Prats Joaquín - Juan Santacana, (2011) Enseñanza y aprendizaje de la Historia en la Educación Básica, Universidad Pedagógica Nacional, Mexico.

Ramsden, P. (2007). Learning to teach in higher education . Londres : Routledge.

Reimann, Mathias (1990): "Nineteenth Century German Legal Science", *Boston College Law Review*, vol. 31, N° 4: pp. 837-897.

Rivas, A.; Vera, A. y Bezem, P. (2010) Radiografía de la educación argentina. 1ra ed. Bs. As., Argentina: Fundación CIPPEC; Fundación Arcor; Fundación Roberto Noble

Rodríguez, S. (1990). Problemática y tendencias de la orientación universitaria. La reforma educativa: un reto para la orientación. V Jornadas Nacionales de Orientación Educativa. Valencia: AEOEP, 107-122

Romero Medina, A y García Sevilla, J. (2008). Capítulo 2: La elaboración de problemas ABP. En La metodología del Aprendizaje Basado en Problemas. Universitat de Barcelona, España

Ruiz Iglesias, Magalys. (2000). El logro de mayor autonomía en el aprendizaje: soporte básico del proceso de municipalización de la universidad. Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas: Editorial Feijóo.

Sánchez, G.; Navarro, W. y García, A. (2009). Factores de deserción estudiantil en la Universidad Surcolombiana. Sede Neiva 2002- 2005. Revista Paideia, 97-103.

Sánchez, M. (1998). Las funciones y necesidades de orientación en la universidad: un estudio comparativo sobre opiniones de universitarios y profesionales. Revista de Orientación y Psicopedagogía, 9, 87-107.

Santesmases M. DYANE. Diseño y análisis de encuestas en investigación social y de mercados. Madrid: Ediciones Pirámide, 1997

Savigny, Federico Carlos de, De la vocación de nuestro siglo para la legislación y la ciencia del derecho, estudio preliminar sobre el Espíritu del nuevo derecho alemán de Enrique de Gandía, trad. de Adolfo G. Posada, Buenos Aires, Editorial Heliasta, 1977. p. 69.

Scheuch Erwin K, La entrevista en la investigación social, Tratado de sociología empírica / coord. por René König, 1973, ISBN 84-309-0460-3, págs. 166-22

Skene, Judy y Evamy, Sarah (2009). "Does access equal success? The critical role of the FYE in achieving equity in higher education". En 12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference 2009. Preparing for Tomorrow Today: the First Year Experience as Foundation, Townsville (paper).

Tamayo y Tamayo. (2012) El Proceso de la Investigación Científica. Limusa Noriega Editores. 4ta Edición. México.

Tapia, C., Valdés, A., Montes, M. y Valdés, L. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. Praxis Investigativa ReDIE, 9(17), 167-178

Taylor, S. y R.C. Bogdan (1998): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós, Barcelona

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior N° 71 .

Tinto, Vincent (2004). "Access without support is not opportunity: rethinking the first year of college for low-income students". En Annual Conference of the American Association of Collegiate Registrars and Admissions Officers, Las Vegas.

Tenti Fanfani, E. (2010) La escuela y la cuestión social, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2007, y Verónica Halperín e Ianina Tuñón, "Desigualdad social y percepción de la calidad en la oferta educativa en la Argentina urbana", Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol. XII, N° 2, Buenos Aires.

Thayer, Paul (2000). Retention of students from first generation and low income backgrounds. Washington: Department of Education.

Toh, R. Q. E., Koh, K. K., Lua, J. K., Wong, R. S. M., Quah, E. L. Y., Panda, A., . . . Krishna, L. K. R. (2022). The role of mentoring, supervision, coaching, teaching and instruction on professional identity formation: A systematic scoping review. BMC Medical Education, 22(1).

UNESCO (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. ED-98/CONF.202/5, 1–74.

Vásquez Rodríguez Fernando (2010), Estrategias de enseñanza : investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto, Kimpres Universidad de la Salle Editorial/Editor.

Vela-Peon. 2001. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En:Tarrés, María Luisa (coordinadora), Observar, escuchar y comprender, Porrúa, FLACSO, COLMEX, México. Capítulo: entrevistas

Visauta, B (1989) pp 359 y ss. Técnicas de investigación social, Barcelona. García, M., Troiano, H., Zaldivar, M. (1999)

.