



**Universidad Abierta
Interamericana**

Facultad de Ciencias de la Educación y Psicopedagogía

Especialización en Docencia Universitaria

Proyecto de Intervención Educativa en el Nivel Universitario

Re-diseño de la metodología tradicional de
Derecho Procesal Penal

Por: Anabella Calió

Tutora: Dra. Ariadna Guaglianone

Marzo, 2022

RESUMEN

El presente proyecto de intervención educativa propone la incorporación de un método de enseñanza y aprendizaje que incluya estrategias didácticas basadas en el análisis de casos y problemáticas reales que se presentan en el ejercicio diario de la abogacía y que, de este modo, permita a los estudiantes de la asignatura Derecho Procesal Penal de la Universidad de Morón prepararse para afrontar los retos que supone la expertiz profesional. Para ello, se efectuará un estudio y un análisis del enfoque didáctico que actualmente se encuentra presente en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas y, en atención a ello, se expondrán sus principales falencias que darán fundamento a la incorporación de un método más eficaz.

Tal como afirma Cortés Martín (2010), en la actualidad, frente a los cambios globales en los mercados de trabajo, el avance acelerado del conocimiento y de las nuevas tecnologías, las universidades se enfrentan a un mismo desafío: cómo preparar adecuadamente a sus estudiantes en competencias y habilidades prácticas para su inserción en un mundo complejo y cambiante. Frente a este dilema, algunas universidades han desarrollado procesos de enseñanza basados en el análisis de casos vinculados a problemáticas reales del mundo actual, o a la incorporación de prácticas simuladas, en contraposición a los métodos de enseñanza tradicionales, colocando al estudiante en un campo similar al del ejercicio de la profesión¹.

El proyecto de intervención se abordó desde distintos enfoques teóricos: la teoría conductista analizada desde la mirada teórica de Watson (1913) correspondiente a las corrientes pedagógicas tradicionales, y en contraposición, la teoría de Pozo (1997), Piaget (1977), Vygotsky (1991) y Ausubel (1983), basadas en el cognitivismo y los aprendizajes constructivistas y significativos. La teoría de la andragogía se analizó desde la mirada teórica de Malcolm Knowles (2001). Por último, las teorías que dan fundamento a la modificación del método de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Jurídicas fueron

¹ Un ejemplo, lo constituye el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey -México- que propone la utilización de un modelo educativo basado en retos que busca desarrollar las competencias que permitan a los alumnos enfrentar de forma creativa y estratégica las oportunidades y los desafíos del siglo XXI mediante actividades que fomenten el aprendizaje significativo y la solución de problemas. En dicho modelo de acompañamiento cada estudiante cuenta con un mentor de éxito estudiantil, quien será su guía en aspectos de bienestar, desarrollo de talento, crecimiento profesional y desarrollo de competencias transversales.

abordadas a partir distintos autores como: Giovannini (2015); Cataldi, Lage, Dominighini (2013); Díaz Barriga Areco (2003); Revelo-Sánchez, Collazos-Ordóñez, Jiménez-Toledo (2018) y Morales Bueno, Landa Fitzgerald (2004).

Se espera que la implementación de la metodología de enseñanza y aprendizaje propuesta contribuya a que los estudiantes desarrollen y potencien los conocimientos, las habilidades, las actitudes y las destrezas necesarias para hacer frente a los requerimientos que la práctica jurídica conlleva, ya sea en el ejercicio de la función desde un ámbito privado y/o público y/o en representación de intereses del Estado, empresas, o particulares.

Palabras claves: Aprendizaje basado en problemas, Prácticas simuladas, Aprendizaje significativo, Ciencias Jurídicas.

ÍNDICE

PARTE A: PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	6
1. FUNDAMENTACIÓN.....	6
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA SOBRE EL CUAL SE PRETENDE INTERVENIR.....	6
1.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LA POBLACIÓN DESTINATARIA DE DICHA INTERVENCIÓN.....	13
1.3. JUSTIFICACIÓN Y RELEVAMIENTO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	15
2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	18
2.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO.....	18
2.2. ACCIONES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN.....	19
2.2.1. TRABAJOS ELABORADOS A PARTIR DEL RE-DISEÑO DEL ENFOQUE DIDÁCTICO.....	20
2.3. RECURSOS PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	35
3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	36
3.1. MECANISMOS PREVISTOS PARA EL MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN.....	36
PARTE B: FUNDAMENTOS.....	37
1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS DECISIONES ASUMIDAS.....	37
1.1. TEORÍAS CONDUCTISTAS.....	38
1.2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE.....	41
1.2.1. COGNITIVISMO Y CONSTRUCTIVISMO.....	41
1.2.2. ANDRAGOGÍA.....	48
1.3. METODOLOGÍAS ACTIVAS.....	50
1.3.1. PRÁCTICAS SIMULADAS.....	50
1.3.2. TRABAJOS COLABORATIVOS.....	54

1.3.3. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS.....	57
2. REFLEXIÓN SOBRE LA PRAXIS EDUCATIVA.....	61
PARTE C: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS.....	64
1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	64
2. ANEXOS.....	67
2.1. ANEXO I: PLAN DE ESTUDIO DE ABOGACÍA – U.M.....	67
2.2. ANEXO II: PROGRAMA DE ESTUDIOS DERECHO PROCESAL PENAL.....	70
2.3. ANEXO III: ENCUESTA REALIZADA A GRADUADOS.....	93

PARTE A: PROYECTO DE INTERVENCIÓN

1. FUNDAMENTACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA SOBRE EL CUAL SE PRETENDE INTERVENIR

Previo a adentrarnos en la temática en la cual se pretende ahondar y abordar la descripción del problema plantado en el trabajo, se realizarán algunas breves consideraciones con respecto a ciertos conceptos que constituirán parte de los fundamentos del trabajo. Podemos afirmar que no existe una única definición en relación con el aprendizaje, por el contrario, diversos autores² – en distintas épocas y en contextos determinados – han desarrollado diferentes supuestos teóricos. Al respecto, Leiva (2005) afirma que ningún concepto de aprendizaje es aceptado por todos los teóricos, investigadores y profesionales de la educación.

Sin embargo, Shell (1986) sostiene que se trata de un cambio perdurable en la conducta como resultado de la práctica u otras formas de experiencia. Para ello, se requiere el desarrollo de nuevas acciones o la modificación de las existentes. Asimismo, cabe destacar que éste es inferencial, en otras palabras, no puede ser observado directamente, sino que se manifiesta a través de la exteriorización de determinadas conductas.

A través de los años, han surgido diversas concepciones respecto de los procesos en los que los estudiantes aprenden y las maneras óptimas para que éste último resulte eficiente y duradero. Y, en el mismo orden en el que surgen nuevas nociones que fundamentan el aprendizaje, por consiguiente, aparecen nuevas estrategias a los fines de lograr que éstos se ejecuten del mejor modo posible.

En ese sentido, las corrientes más salientes que fueron originándose a través de los años y estudiaron los procesos de enseñanza y aprendizaje son, sin dudas, el conductismo y el cognitivismo. El primero sienta sus bases en la noción de que el

² Ausubel, D. (1983); Piaget, J. (1972); Pozo, J. I. (1997); Vigotsky, L. (1995).

aprendizaje es, en general, incognoscible, en otras palabras, significa que no se puede teorizar acerca de lo que sucede cognitivamente en las personas (Simens, 2004). Entre los postulados más salientes de la mencionada teoría se destacan los conceptos de estímulos – que surgen del entorno – y sus respuestas, es decir, fagocita la asociación entre una situación y su consecuencia. Se trata de una corriente que parte de la idea de que los estudiantes son sujetos pasivos en el proceso de aprendizaje y que no era necesario investigar sobre cuestiones que consideraban poco empíricas y tangibles.

Años más tarde, con el surgimiento del cognitivismo, se entendió al aprendizaje como un proceso de entradas administradas en la memoria de corto plazo y codificadas para su recuperación a largo plazo (Simens, 2004). El cognitivismo sienta sus bases en el estudio de la cognición humana y sus procesos, en otras palabras, analiza de qué manera se adquiere el conocimiento y qué procedimientos mentales fueron utilizados a esos fines. Dicha corriente, a diferencia de conductismo, parte de la noción de que existen procesos mentales mediante los cuales los estudiantes procesan la información.

En tal sentido, varía la concepción del rol del aprendiz en las diferentes teorías explicitadas. En la última, los estudiantes ya no constituyen un receptáculo vacío que debe ser colmado de conocimientos emitidos por el docente. Por el contrario, entiende que los alumnos cumplen un rol activo en el proceso de aprendizaje en tanto asimilan, codifican y dan sentido a su propio aprendizaje.

Dichas corrientes han sido el campo de acción en el cual varios autores han investigado y analizado la cognición humana y la formación del conocimiento. En ese orden de ideas, dentro de cognitivismo podríamos mencionar a Piaget y a Vigotsky como sus dos máximos exponentes.

Podemos destacar, brevemente, el aporte de ambos mencionando que Piaget planteó que el conocimiento no es innato, sino que se construye desde el interior del sujeto en relación con el medio. Tomando esta noción planteada por el autor, Pozo (1989) afirma que la adquisición o construcción de conocimientos requiere tomar conciencia de las diferencias entre la nueva información y las estructuras cognitivas que intentan asimilarla. Es decir, que el desarrollo cognitivo se produce como consecuencia de procesos adaptativos, a partir de la asimilación de experiencias y el ajuste de estas con relación a esquemas previos.

Por otra parte, conforme fue adelantado de forma precedente, otro de los autores que resultaron exponentes de la teoría del cognitivismo fue Vigotsky (1995) quien desarrolló las nociones sobre los procesos psicológicos elementales y superiores; la internalización y la zona de desarrollo próximo. Sin embargo, a los fines del presente proyecto, nos centraremos en esta última. La zona de desarrollo próximo consiste en la relación que existe entre las habilidades que ya poseen los aprendices y lo que potencialmente puede llegar a aprender a través de una persona que lo guíe.

Dicho postulado posee gran trascendencia en el ámbito educativo ya que se parte de dos supuestos: que todos los aprendices llegan a las instancias de Educación Superior con conocimientos previos y que los docentes o los pares deben funcionar como guías a los fines de potenciarlos. En tal sentido, y tal como destacan Rosas Díaz & Balmaceda (2008), el concepto de zona de desarrollo próximo busca realzar la relación entre aprendizaje y desarrollo cognitivo, defendiendo la concepción del aprendizaje como un factor que lleva hacia adelante al desarrollo. Por último, es oportuno mencionar la función de andamiaje que posee el adulto o un par a los fines de guiar y ser el mediador entre la actividad a realizar y el aprendiz.

A los fines de concluir con el análisis de las teorías que se fueron originando a través de los años en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje – y que guardan relación con el presente proyecto-, es preciso hacer referencia al aporte efectuado por Ausubel et al. (1983), quien aborda la noción de “aprendizaje significativo”. La característica principal de este aprendizaje se sustenta en la propuesta de abandonar la repetición memorística y, por el contrario, comenzar a otorgarle significado a los contenidos a los fines de lograr un aprendizaje más duradero. El autor afirma que la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe previamente.

Sin embargo, a los fines de lograr un aprendizaje significativo se deben tener en cuenta varios aspectos, entre ellos, la intención del alumno a aprender de forma sustancial el contenido, la motivación de este, y la existencia de una tarea o material de estudio potencialmente significativos y preexistencia de conocimientos los cuales relacionar (Ausubel et al., 1983). Al respecto, independientemente de cuánto significado potencial

exista, si la intención del alumno consiste en la memorización arbitraria, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados de este serán mecánicos y carentes de significado; y, a la inversa, sin importar la predisposición del estudiante, ni el proceso, ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos si la tarea de aprendizaje no lo es potencialmente, como así tampoco, si no resulta relacionable, intencionada y sustanciada (Ausubel et al., 1983). Lo interesante de dicho aprendizaje consiste en la posibilidad de que el estudiante adquiera, construya o almacene una mayor cantidad de contenidos o información.

Ahora bien, profundizando sobre la problemática en la cual tendrá basamento el presente proyecto de intervención, cabe destacar que, entre las diferentes concepciones que giran en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje en el área de las ciencias jurídicas, algunos académicos³ sostienen que la enseñanza de diversas asignaturas en el nivel universitario dentro del campo del derecho es, en su mayoría, esencialmente teórica, magistral o expositiva. Tal es así que, en el programa de la asignatura de Derecho Procesal Penal de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Morón – vigente desde el año 2018 – se plantea que la metodología de enseñanza será la exposición de los contenidos a cargo de los docentes (Ver Anexo II, punto 2.7.).

Por lo tanto, surge la disyuntiva, a partir de las nuevas corrientes de pensamiento vinculadas a la enseñanza y aprendizaje, respecto de cuáles podrían ser las formas más adecuada para preparar a los estudiantes en competencias y habilidades para el mundo de la práctica profesional del derecho. Así, Cortés Martín (2010) advierte que, el enfoque tradicional de la enseñanza ha generado muchas inercias debido, principalmente, a la consideración del estudiante como receptor pasivo de información, siendo el objetivo principal del proceso de enseñanza la memorización del contenido narrado por el profesor.

En este sistema de enseñanza y aprendizaje, ambos procesos se consideraban independientes y el docente constituía el elemento central situado frente a un auditorio compuesto por un grupo de alumnos que trabajaban de forma completamente individual. En otras palabras, el proceso de formación se reduce a memorizar lo expuesto por el

³ Bayuelo Schoonewolff, P. (2015); Cappelletti, G. (2017); Cortés Martín (2010); Rodríguez Ferrara, M. (1996).

docente en clase y a superar el examen final de la asignatura. En este orden de ideas, el autor plantea que no se provee a los alumnos de las herramientas necesarias a los fines de hacer frente a las realidades extrauniversitarias (Cortés Martín, 2010).

En este sentido, se puede colegir que los profesionales del derecho deben resolver problemáticas que se diferencian unas de otras, no existiendo un suceso idéntico a los fines de aplicar exactamente la misma respuesta. Es precisamente por tal motivo que resulta insuficiente una enseñanza que se centre en la repetición memorística, mecánica, repetitiva y poco duradera de los conceptos. Se considera necesaria una enseñanza que propicie la aplicación de casos concretos y reales, que aproxime a los estudiantes a los desafíos que tendrán como profesionales y, que también, motive a los alumnos en la comprensión de la utilidad de los contenidos aprendidos en su paso por la Universidad.

De igual modo, Rodríguez Ferrara (1996) detalla que el sistema en el cual el profesor habla y el estudiante escucha, sin que medie diálogo entre las partes, es lo que Freire (1989) ha denominado la concepción “bancaria” de la educación. En este sistema los estudiantes vienen a ser “recipientes” en los cuales el profesor, de manera mecánica, debe depositar un mínimo de conocimientos. A decir de Freire, en este sistema, mientras más conocimientos deposite el profesor mejor educador será, y mientras más “dócilmente” los estudiantes se dejen “llenar” de conocimientos mejores educandos serán. En ese orden de ideas, Freire advirtió que la labor del educador consistiría en hacer comunicados y depósitos que los educandos recibirían pacientemente, memorizarían y repetirían. En otras palabras, el único margen de acción que se ofrece a los estudiantes es el de recibir la información y archivarla.

Este modelo trae aparejado consigo unas series de consecuencias de diversa índole y, en este punto, investigadores y docentes han analizado las inferencias que impulsan dicha estructuración del proceso de enseñanza y aprendizaje. En este orden de ideas, diversos autores han concordado en que una de las secuelas más notorias es la tensión entre la teoría – enseñada por los profesores de las asignaturas de forma tradicional – y la práctica o el efectivo ejercicio de la profesión.

Al respecto, Bayuelo Schoonewolff (2015), advierte que la consecuencia de estructurar la enseñanza de esta manera – caracterizada por la insuficiencia de investigación y preponderancia de clases magistrales, repetición memorística de códigos

y leyes, y la ausencia de estrategias pedagógicas innovadoras – promueve un desfase entre los conocimientos teóricos y la práctica profesional, generando un gran desconocimiento del aprendizaje práctico por parte de los estudiantes, fomentando la incapacidad del estudiante para comunicarse y argumentar sus ideas, lo que no permite que se desarrolle un pensamiento crítico y reflexivo en el estudiante y futuro abogado.

Del mismo modo, Cortés Martín (2010) sostiene que uno de los problemas de este sistema tradicional es la desmotivación del estudiante ante esta forma de aprender, dado que se le obliga a memorizar una gran cantidad de información, mucha de la cual se vuelve irrelevante en el mundo exterior. En este sentido y en el corto plazo, el estudiante olvida gran parte de lo memorizado y lo que puede recordar, tal vez, no pueda aplicarlo a los problemas y tareas que debe afrontar en la práctica profesional como consecuencia directa de una educación pasiva y centrada en la memorización de los contenidos.

Dicho de otro modo, continuar reproduciendo sistemáticamente esquemas de enseñanza arcaicos, que conciben y equiparan al educando con una “caja negra” o “tabula rasa” a la cual se le debe cargar de información, favorece a la producción de aprendizajes memorísticos que no perduran a largo plazo y, a menudo, no facilitan la aplicación de los conocimientos en situaciones reales que se presentan, de manera cotidiana, en el ejercicio de la profesión. Continuar con el mencionado prototipo de formación fomenta la carencia de habilidades y aptitudes que se requieren de un profesional del derecho. Asimismo, es imposible eludir que resulta complejo memorizar textualmente tanta cantidad de normativa.

Cappelletti (2017) afirma que una de las tendencias que han surgido a los fines de dar respuesta a dicha contrariedad consiste en, lógicamente, poner énfasis en la práctica como parte de la formación. Asimismo, advierte que la tensión teoría-práctica tiene su particular expresión en el campo de actuación de los profesionales, dado que los mismos deben formarse en el dominio de un conjunto específico de saberes teóricos que ofrezcan marcos para la puesta en juego de competencias prácticas relacionadas con el saber hacer en el campo profesional.

Ahora bien, la tensión entre la teoría y la práctica jurídica, originada por las falencias que se advierten en los métodos de enseñanzas presente en el campo del derecho, configura un problema toda vez que, aquellos docentes que desestiman o restan

importancia a la práctica profesional como elemento troncal de la formación de un abogado minimizan y subestiman el rol de estos dado que, el ejercicio de la práctica legal excede la mera aplicación lineal de un articulado. Contrariamente, el profesional es quien debe realizar una apropiación competente de la normativa y, en torno a ello, interpretar, analizar, definir las estrategias a utilizar en cada situación que se plantee. En rigor, no se trata de una labor automatizada en la cual un artículo o norma encaja de manera exacta en una circunstancia determinada sin intervención de un estudio por parte del letrado, advirtiendo las particularidades concretas del caso.

Quienes ejercen el derecho advierten que sintetizar el rol del profesional a la aplicación de una norma que se adapte de manera perfecta a cientos de casos diversos y con particularidades específicas es, sencillamente, utópico. Asimismo, es oportuno mencionar que nuestro ordenamiento jurídico – abarcando en él a toda norma o conjunto articulado de ésta – no contiene, por sí mismo, una interpretación o análisis de las singularidades o detalles de cada situación, sino que esta significación les es otorgada por los profesionales del derecho en la aplicación de la normativa a cada caso concreto.

En este punto, Flores (2016) advierte que esta concepción tan delimitada de la realidad profesional implicaría que no existan varias legislaciones aplicables a una misma situación, ni inconvenientes en la interpretación de una norma, como así tampoco, cuestionamientos a la legitimidad o constitucionalidad de una normativa.

En síntesis, se observa que los métodos de enseñanza actuales resultan insuficientes frente a los requerimientos que luego les son exigidos a los graduados. Se reduce la enseñanza a la repetición de un articulado presente en los cuerpos normativos que dan regulación a las diversas temáticas como si la realidad de la expertiz consistiera en una mera acumulación de normas yuxtapuestas.

En consecuencia, se plantea la necesidad de que los graduados en Ciencias Jurídicas logren aprehender y adquirir las competencias que luego le serán exigidas socialmente en el ejercicio de la profesión. En tal sentido, los estudiantes deben lograr una aprehensión de la normativa a los fines de poder analizarla, interpretarla y aplicarla a una situación determinada con las singularidades que ésta posea.

Finalmente, abordaremos el trabajo tomando en cuenta las líneas de pensamiento detalladas en los apartados anteriores, a los fines de demostrar la relevancia que poseen las estrategias de enseñanza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que, el objeto del presente trabajo se centra en efectuar un análisis y brindar posibles soluciones a aquella problemática que deviene de las modalidades de enseñanza que se visualizan, en este caso en particular, en la asignatura Derecho Procesal Penal presente en el plan de estudios de la carrera de Abogacía en la Universidad de Morón.

1.2. DESCRIPCIÓN DEL CONTEXTO Y DE LA POBLACIÓN DESTINATARIA

El proyecto de intervención está destinado a ser implementado en la asignatura Derecho Procesal Penal en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Morón. La mencionada Universidad es una institución con más de 50 años de actividad en la enseñanza universitaria con carreras que cubren todas las áreas del conocimiento y un fuerte compromiso con la comunidad. Dicha Casa de Altos Estudios, es una entidad de gestión privada, no elitista que brinda una amplia oferta de programas de extensión, tecnicaturas, carreras de grado y posgrado.

Del mismo modo, es preciso destacar que la Universidad que nos ocupa cuenta con una amplia variedad de anexos distribuidos a lo largo del territorio argentino, posee 26.000 m² de infraestructura educativa, 6.000 m² destinados a laboratorios y las modernas instalaciones de su Biblioteca. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuenta con nueve anexos, mientras que la Provincia de Buenos Aires posee habilitadas diez sedes; lo mismo ocurre con las provincias de Chaco, La Pampa, Río Negro, Neuquén, Salta, Misiones y Córdoba. Tal como se puede advertir, la Institución de Educación Superior ha optado por expandir su oferta académica dentro de varias regiones de la Argentina, radicando su sede principal en la localidad de Morón, Provincia de Buenos Aires.

La carrera de Abogacía está regulada por el artículo 43° de la Ley de Educación Superior -Ley N°24.521/95- y acreditada por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria bajo el número: RESFC-2017-568-APN-CONEAU#ME. La carrera, objeto del presente proyecto de intervención, cuenta con un Plan de Estudios vigente a partir del año 2018, tiene una duración de cuatro años y una carga horaria de

2.944 horas. El plan se compone de treinta y seis asignaturas cuatrimestrales y anuales, muchas de las cuales poseen correlatividades. Una vez cursadas y aprobadas, los estudiantes adquieren el título de Abogado (Ver Anexo I).

Del mismo modo, es oportuno resaltar que el currículum no cuenta con la posibilidad de adquirir un título intermedio, como así tampoco, posee orientación u especialización. Por otra parte, en condiciones habituales, la carrera se dicta en la modalidad presencial, en el turno mañana, tarde o noche, en las diferentes sedes habilitadas a tales efectos.

En tenor a lo establecido por la Universidad de Morón en su página Web oficial, lleva adelante un fuerte compromiso con la comunidad otorgando becas asistenciales y al mérito. Del mismo modo, permite a los estudiantes acceder a pasantías en más de 500 empresas de primer nivel a través de sus diferentes programas, y a estudiar en el extranjero. Asimismo, brinda a los alumnos la posibilidad de desarrollarse en las diversas ramas y ámbitos de ejercicio profesional del Derecho, tales como estudios jurídicos, la integración del Poder Judicial, el ejercicio de la docencia universitaria, el asesoramiento a personas, empresas, organismos públicos y no gubernamentales.

La población destinataria del proyecto de intervención son los estudiantes de la carrera de abogacía de la Universidad de Morón, específicamente, los estudiantes de la asignatura Derecho Procesal Penal. La asignatura se imparte en el tercer año de la carrera, en virtud de lo detallado en el Plan de Estudios, junto con asignaturas como Derecho Laboral y de la Seguridad Social, Derecho Comercial II, Contratos Civiles y Comerciales, entre otras. Se trata de una asignatura cuatrimestral que posee correlatividad con Derecho Penal II que es dictada en el segundo año, en la cual se estudian y analizan los diversos institutos del Código Penal y las penas que se establecen a los delitos.

El curso provee a los estudiantes de los instrumentos indispensables para su desempeño como abogados, sea cual sea el rol que elijan, o les corresponda desempeñar. Es decir, tanto en la labor particular, como en el campo empresario –como abogados- o en el Estado, en su administración o más específicamente en la función judicial, y en esta última, también teniendo en cuenta sus diversas especialidades. La asignatura aborda las garantías consagradas por la Constitución Nacional y la Provincial, las que resultan de los pactos internacionales constitucionalizados, la integración del poder judicial y por

supuesto, los tipos penales, que vienen a integrarse con los hechos materia del proceso penal.

Aquí, resulta pertinente citar a Camilloni (2016) quien sostiene que el docente debe poner atención no sólo en el contenido, sino también, a la forma en que éste debe ser trabajado por el estudiante en la clase. En la misma línea de pensamiento, encontramos a Zabalza (2002) que afirma, respecto a los fines de las universidades modernas, que no deben contentarse únicamente con el mero hecho de transmitir la ciencia, sino que deben crearla, darle un sentido práctico y profesionalizador a la formación que ofrecen.

Asimismo, se advierte que los abogados, también, tienen la capacidad de desarrollar una acción transformadora en la sociedad, en la medida en que se desempeñen en el ámbito de la justicia y de la legislación, con el potencial impacto en la vida del país. Los abogados requieren tanto un soporte teórico que sustente y valide su toma de decisiones, como una formación práctica con miras a una posterior intervención social (Cappelletti, 2017).

En conclusión, las Instituciones de Educación Superior deben dar importancia no solo formal sino real a aquellos métodos de enseñanza que propicien un tipo de aprendizaje profundo, movilizador, que permita la aprensión de valores como la justicia, equidad, igualdad y democracia (Ruíz, 2016) y, del mismo modo, generar competencias que faciliten el desenvolvimiento de los graduados en el ámbito profesional tales como resolución de problemáticas o conflictos devengados de errores procesales, anticonstitucionalidad de normativas, análisis de fallos judiciales, habilidades de oratoria y defensa, entre otros.

1.3. JUSTIFICACIÓN Y RELEVAMIENTO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Las Instituciones de Educación Superior se enfrentan a un gran desafío: articular los conocimientos teóricos con los requerimientos prácticos que se esperan de los profesionales en la sociedad actual y, en este contexto, se exigen nuevos planteamientos con relación a los enfoques didácticos o modos en los que los docentes estructuran la enseñanza. Al respecto, Cappelletti (2017) afirma que la formación de competencias, habilidades y aptitudes resulta especialmente útil en tanto éstas no son conceptos

inconexos entre sí, sino que integran y movilizan conocimientos en situaciones complejas en las que estará expuesto el futuro profesional.

En esta línea de pensamiento, el objeto de dicha intervención posee su basamento en advertir que una formación centrada en una modalidad de aula invertida, en la que los estudiantes son sujetos activos de su propio aprendizaje mediante la incorporación de actividades basadas en problemas, los trabajos colaborativos y las prácticas simuladas generan un aprendizaje con mayor grado de significación en los estudiantes y, del mismo modo, favorece la creación de competencias a las que deben enfrentarse en el campo jurídico, dado que, los profesionales del Derecho, deben resolver problemáticas que se diferencian unas con otras, no existiendo un suceso idéntico a otro a los fines de aplicar exactamente la misma respuesta.

En efecto, conforme manifiesta Cappelletti (2017), estructurar los procesos formativos desde la perspectiva de la formación de competencias resulta especialmente útil para avanzar sobre la articulación entre teoría y práctica, en tanto las competencias no son conocimientos en sí, sino que integran y movilizan conocimientos en situaciones complejas y de este modo hacer frente a las nuevas necesidades y requerimientos sociales que, indefectiblemente, exigen nuevos planteamientos en las formas y métodos de enseñanza.

Así, Cortés Martín (2010) afirma que, hasta hace poco tiempo, las facultades de derecho han vivido ajenas a la necesidad de que sus estudiantes desarrollasen habilidades indispensables para su futuro profesional, entre ellas, las capacidades de crítica, de comunicación, de análisis de casos o jurisprudencia, o de trabajo en equipo. Sin embargo, con la metodología tradicional que se imparte en la enseñanza del derecho, resulta muy dificultoso hacer frente a esta realidad dado que la repetición memorística de conceptos no favorece la creación de dichas capacidades y habilidades. No existen, en este sentido, interrelaciones entre asignaturas ni conexiones multidisciplinares para hacer frente a las realidades extrauniversitarias.

Es aquí, donde toman especial implicancia tres conceptos clave: aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo y prácticas simuladas. El primero consiste en un método mediante el cual los alumnos construyen su conocimiento sobre la base de problemas de la vida real; la lógica del aprendizaje basado en problemas consiste en la

presentación del problema, la identificación de las necesidades de aprendizaje, la búsqueda de la información necesaria para su comprensión y, finalmente, el regreso al problema con una propuesta de solución.

Los trabajos colaborativos, por su parte, busca propiciar espacios en los cuales se dé el desarrollo de habilidades individuales y grupales, todo ello, en tenor a una discusión entre los alumnos que incentiven la exploración y creación de nuevos conceptos; en otros términos, se busca que estos ambientes sean ricos en posibilidades y propicien el crecimiento del grupo (Lucero, 2003). Conforme refiere Anijovich (2017), rompen con la monotonía de las clases tradicionales, que favorecen un tipo de estilo de aprendizaje donde el estudiante se encuentra pasivo frente al conocimiento, y por otro, fomenta la motivación y el despliegue de los intereses personales de cada estudiante.

Las prácticas simuladas son, tal como lo indica su nomenclatura, la simulación o representación muy parecida a la realidad que permite que los estudiantes actúen, asuman tareas, cumplan un rol que implica la toma de decisiones (Giovannini, 2015). En este sentido, la simulación se desarrolla en un escenario bastante similar al real con personas que se encuentran desempeñando un determinado rol “como si” fueran profesionales.

Tal como se puede advertir, los tres conceptos que se han explicitado presentan aspectos comunes, tales como la motivación de los estudiantes, el desvanecimiento de la metodología tradicional de enseñanza, la posibilidad de que los alumnos sean sujetos activos de su propio aprendizaje y la necesidad de acercarlos a la realidad con al que se encontrarán al momento de su inserción en la vida profesional.

Por último, es preciso mencionar que la relevancia de dicha intervención guarda especial relación con el grado de importancia que denota la profesión en la sociedad, dado que los graduados en Ciencias Jurídicas tienen la posibilidad de desempeñarse en diversas áreas dentro de la administración pública, es decir, dentro del Poder Judicial, Ejecutivo o Legislativo tanto a nivel Nacional como Provincial o Municipal. De lo expuesto, se puede colegir la necesidad de formar profesionales que se encuentren a la altura de las circunstancias puesto que podrían ser los encargados de impartir justicia, crear leyes, o tomar decisiones determinantes dentro del Poder Ejecutivo.

En síntesis, las exigencias de la sociedad actual y las necesidades de un mercado laboral competitivo demandan una modificación en el esquema pedagógico. Por tal

motivo, se propone un cambio en el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Jurídicas mediante un re-diseño de los métodos didácticos bajo una lógica de aula invertida en la que se contemple a los estudiantes como participantes activos de su propio proceso en tanto asimilan, codifican y dan sentido a su propio aprendizaje y en la cual se posibilite la articulación entre los conocimientos teóricos con los requerimientos prácticos que se esperan de un profesional del Derecho.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

2.1. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Objetivo general:

El objetivo del trabajo es proponer una modificación en el enfoque del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la inclusión de nuevas herramientas didácticas en la asignatura Derecho Procesal Penal de la carrera de Abogacía, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Morón, bajo una lógica de aula invertida en la que se contemple a los estudiantes como participantes activos de su propio aprendizaje y en la cual se posibilite la articulación entre los conocimientos teóricos con los requerimientos prácticos que se esperan de un profesional del Derecho.

Objetivos específicos:

- Analizar las características generales de la enseñanza y aprendizaje del Derecho en la Educación Superior Argentina.
- Caracterizar las estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas por los docentes en la asignatura Derecho Procesal Penal.
- Incorporar la modalidad de aula invertida bajo el desarrollo de trabajos colaborativos, y una práctica simulada efectuada en conjunto por la totalidad del alumnado, a los fines de promover el desarrollo de aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes de Ciencias Jurídicas.

2.2. ACCIONES DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

El cronograma de este proyecto está planificado para llevarse en a cabo en dos etapas. La primera de ellas con una duración de siete meses iniciando en el mes de diciembre del año 2020 y finalizando en el mes de junio del año 2021 y que, de igual modo, se dividirá en dos momentos principales: el relevamiento bibliográfico respecto del enfoque didáctico tradicional y los beneficios de la utilización de corrientes pedagógicas modernas y la elaboración de los trabajos prácticos que se implementarán en el contexto de aula invertida.

Posteriormente se realizará la evaluación de la intervención, una vez finalizada la primera etapa, en la cual se aplicará una encuesta a alumnos que han atravesado el curso tras la modificación del enfoque didáctico de la asignatura, iniciando en el mes de marzo del año 2022 y finalizando en mayo de 2022. Seguidamente se expondrán dos cuadros en el cual se podrán visualizar los planes de actividades a desarrollar.

CUADRO 1: PRIMERA ETAPA - PLAN DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	MES						
	1	2	3	4	5	6	7
Relevamiento bibliográfico respecto del enfoque didáctico tradicional y los beneficios de la utilización de corrientes pedagógicas modernas.							
Elaboración de los trabajos prácticos a implementar en el marco del aula invertida –							
Aplicación de los trabajos prácticos efectuados.							

CUADRO 2: SEGUNDA ETAPA - PLAN DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD	MES		
	8	9	10
Elaboración de las encuestas a los estudiantes que cursaron la asignatura Derecho Procesal Penal en la Universidad de Morón –Ver Anexo III–			
Envío de las encuestas de evaluación a los estudiantes vía mail.			
Procesamiento y análisis del contenido de las encuestas y resultados obtenidos.			

2.2.1. TRABAJOS ELABORADOS A PARTIR DEL RE-DISEÑO DEL ENFOQUE DIDÁCTICO

Las actividades se centrarán en las unidades del programa: I, II, III, IV, V, XVIII, XXII y XXV toda vez que se considera que en ellas se constituyen el núcleo duro de la formación vinculada con la práctica profesional.

Regla general que se aplicará en cada actividad:

El docente, basándose en la noción de aula invertida, deberá proveerles a los estudiantes del material con el que se trabajará en la clase a los fines de que los alumnos concurren el día de la cursada con los conocimientos mínimos sobre la temática que se abordarán en la clase. Al inicio de la clase se realizará, a partir de un eje disparador, un intercambio entre el docente y los estudiantes respecto de qué entendieron del material seleccionado para el desarrollo de los contenidos de la clase. El docente se centrará en las dudas surgidas de la lectura y análisis de los materiales. En la segunda parte de la clase el docente trabajará con los saberes previos que presentan los alumnos a partir de la discusión de la temática, para luego avanzar en la exposición del tema de la clase. En ese sentido, trabajará las problemáticas nuevas bajo el concepto de lluvia de ideas que le

permitirá utilizar los conocimientos previos y el sentido común de los estudiantes, con el objetivo de producir diferentes explicaciones posibles a los fenómenos objeto de estudio.

Primera actividad:

El objetivo de la actividad consiste en situar a los estudiantes en la temática vinculada a los procesos penales y dar inicio de forma generalizada a las primeras unidades de la asignatura (Unidad I, Unidad II, Unidad III, Unidad IV y Unidad V), como puntapié para luego desarrollar en profundidad cada aspecto del Derecho Procesal Penal en Argentina. Asimismo, se pretende denotar la dinámica activa que se llevará a cabo en la asignatura.

Al respecto, en la primera clase, se solicita a los alumnos que vean la película “El Juicio de los 7 de Chicago” que se encuentra en Netflix y escriban un pequeño ensayo cuyas consignas deben centrarse en: rescatar los hechos acontecidos, los protagonistas principales y el rol que cumplen en el proceso judicial, los momentos procesales transcurridos en el film que consideren de importancia y la función del Estado en la administración de justicia.

Al comienzo de la siguiente clase, el docente destinará el primer bloque de la jornada a los fines de que los alumnos se dividan en tres grupos, discutan entre sí los trabajos que cada uno efectuó y acuerden una presentación unificada que será expuesta al frente de la clase por un alumno designado por cada grupo. La exposición se dará de forma oral y resaltarán los aspectos más salientes de la película que debían detallarse en los ensayos (hechos, protagonistas, roles procesales, momentos procesales, función jurisdiccional) y planteando una breve conclusión. Con ello se pretende que los estudiantes puedan enriquecerse mutuamente mediante las diferentes visiones que todos ellos tuvieron sobre la misma película y los mismos hechos. De esta manera, el docente cumplirá un rol de guía y andamiaje, rescatando en forma oral, interactiva, colaborativa y de reciprocidad para con los alumnos, los puntos más fuertes y débiles de los trabajos.

Para evaluar la actividad el docente contará con una rúbrica. La calificación por cada área a evaluar podrá ser de 1 al 3 (1: insuficiente – 2: satisfactorio – 3: excelente), seleccionando la puntuación que considere más adecuada al desempeño del grupo.

Aspectos a evaluar	1	2	3
Visualización y análisis de la película propuesta	No presenta el análisis de la película, no cumpliendo con los puntos solicitados por el docente.	Presenta un análisis insuficiente de la película no cumpliendo con los puntos solicitados por el docente.	Presenta un análisis acabado de la película, respondiendo y detallando cada aspecto de análisis solicitado por el docente. Cumple con las secciones planteadas para realizar el trabajo.
Trabajo en equipo	Muy poca interacción y participación entre los miembros del equipo. No existe una completa escucha de los aportes de los compañeros.	Algunos estudiantes participan activamente en el trabajo. No existe una completa escucha de los aportes de los compañeros.	Todos los miembros del equipo participan activamente en la realización del trabajo y se escuchan y se respetan entre ellos.
Argumentación	Presentan opiniones centradas en el sentido común sin evidencia empírica sustentada en el material de cátedra.	Algunos argumentos están sustentados con evidencia empírica sustentada en el material de cátedra, otros solos se fundamentan en el sentido común.	Los argumentos están sustentados con evidencia empírica sustentada en el material de cátedra.
Conclusión y respuestas al Trabajo	No plantean una conclusión fundamentada en los argumentos expuestos.	Su conclusión está fundamentada en los argumentos, pero no presentan una reflexión sobre el material de cátedra brindado.	Su conclusión está fundamentada en los argumentos y hace una reflexión sobre el material de cátedra brindado.

Exposición	El trabajo adolece de los fundamentos conceptuales y la exposición es deficiente	El trabajo presenta fundamentos conceptuales básicos y una correcta exposición.	El trabajo fue excelente en su exposición y ha presentado los fundamentos conceptuales utilizando el lenguaje propio de la disciplina.
------------	--	---	--

Segunda actividad:

El objetivo de la actividad es generar un ambiente de aprendizaje colaborativo en el cual los estudiantes desarrollen un trabajo de lectura, síntesis, discusión y exposición de los contenidos que se encuentran en la Unidad VIII del programa referida a los sujetos del proceso.

En primer lugar y retomando las reglas generales, el docente hará una pequeña introducción a la temática y explicará la dinámica del trabajo. En segundo lugar, dividirá a la clase en tres grupos con el objetivo de desarrollar una actividad basada en la lectura en conjunto de los artículos abordan la temática de los sujetos del proceso en el marco del Código Procesal Penal (Juez, Ministerio Público Fiscal, Imputado, Defensores, querrela, testigos, víctimas) que se encuentra tipificado en los artículos del 18 al 64 del Título III – El juez – y artículos del 65 al 113 del Título IV – Partes, defensores y derechos de testigos y víctimas – del Código Procesal Penal de la Nación.

En tal sentido, se asignará al primer grupo la lectura del Título III capítulos I, II y III inclusive (artículos del 18 al 54 CPPN); al segundo grupo la lectura del Título III capítulo IV y Título IV capítulos I, II y III inclusive (artículos del 55 al 81 CPPN); al tercer grupo la lectura de partir de la discusión del Título IV, capítulos IV, V, VI y VII inclusive (artículos del 79 al 113 CPPN).

De este modo, cada grupo trabajará de manera colaborativa en la realización de un cuadro sinóptico en el que se identifiquen los actores del proceso penal; se indiquen

los sujetos esenciales, particularidades, derechos y deberes, incompatibilidades en el caso de que existan y, la conexión entre todos ellos en el proceso penal.

Posteriormente, cada grupo elegirá un estudiante que expondrá en el pizarrón el mismo el cuadro sinóptico realizado explicitando las decisiones abordadas por el grupo a partir de la comprensión de los materiales trabajados. A lo largo de la exposición el docente comentará los trabajos y promoverá, a través de preguntas e interrogantes, la reflexión de la clase. Una vez finalizadas las exposiciones, el docente realizará un cierre mediante una síntesis y rescate de los aspectos fundamentales de la Unidad.

Bibliografía para la actividad:

- Código Procesal Penal de la Nación. Grün Editora. Ed.2016.

Para evaluar la actividad el docente contará con una rúbrica. La calificación por cada área a evaluar podrá ser de 1 al 3 (1: insuficiente – 2: satisfactorio – 3: excelente), seleccionando la puntuación que considere más adecuada al desempeño del grupo.

Aspectos a evaluar	1	2	3
Lectura y entendimiento del material de la asignatura	No fue leído el material propuesto por el docente.	El material propuesto por el docente fue leído de forma superficial sin lograr un entendimiento del articulado.	Presenta una lectura acabada del material propuesto por el docente logrando una comprensión y análisis del articulado.
Trabajo en equipo	Muy poca interacción y participación entre los miembros del equipo. No existe una completa escucha de los aportes de los compañeros.	Algunos estudiantes participan activamente en el trabajo. No existe una completa escucha de los aportes de los compañeros.	Todos los miembros del equipo participan activamente en la realización del trabajo y se escuchan y se respetan entre ellos.

Nivel de participación en clase	No participan en la clase, en la actividad propuesta y en los momentos de intercambio propuestos por el docente.	Participan de forma escasa en algunos momentos de intercambio propuestos por el docente.	Participan activamente en la clase, aportando ideas y conceptos previos, realizando preguntas o promoviendo momentos de reflexión, así como también interviniendo en los momentos de intercambio propuestos por el docente.
Creación del cuadro sinóptico	No realizan un cuadro sinóptico y no cumplen con la consigna planteada para la actividad.	Realizan un cuadro sinóptico insuficiente, no consignando aspectos fundamentales del material propuesto para la actividad.	Realizan un cuadro sinóptico relacionando todos los conceptos principales del material propuesto por el docente para la actividad.
Exposición	El trabajo adolece de los fundamentos conceptuales y la exposición es deficiente	El trabajo presenta fundamentos conceptuales básicos y una correcta exposición.	El trabajo fue excelente en su exposición y ha presentado los fundamentos conceptuales utilizando el lenguaje propio de la disciplina.

Tercera actividad:

El objetivo de la actividad de la Unidad XXII, clase 9, refiere a la prueba – tercer módulo. El docente hará una introducción a las temáticas de pruebas en términos generales, sus características y, en especial, se centrará en la prueba de requisita y nulidad de pruebas. Luego de ello, explicitará la actividad que deberán realizar los estudiantes y planteará los objetivos.

Una vez que el profesor realizó una aproximación a la temática mencionada, los alumnos se dividirán en tres grupos y cada uno de ellos recibirá una nota periodística que relata un caso real que se suscitó en la República Argentina en el cual se abordan inconvenientes respecto de la prueba de requisas. En esta instancia, cada grupo deberá leer con atención la información que se encuentra en el periódico y deberá investigar y resolver las preguntas planteadas al final de cada caso.

Posteriormente, cada agrupación de estudiantes deberá armar una presentación en Power Point que contenga una síntesis del caso, los aspectos sobre los cuales versa el problema, los artículos del Código Procesal Penal de la Nación que se encuentran comprendidos en dicha temática, y la resolución del conflicto argumentada jurídicamente; para ello, podrán incluir jurisprudencia o doctrina en la cual se hayan apoyado para llegar a las respuestas y conclusiones finales.

En tal sentido, en la clase 10 y en el aula asignada para la materia, el docente retomará la actividad propuesta y un representante de cada grupo proyectará en frente del curso el Power Point y expondrá de forma oral el caso trabajado y los resultados a los cuales llegaron. Todo ello, mientras que el profesor cumplirá un rol de guía y andamiaje, rescatando en forma oral, interactiva, colaborativa y de reciprocidad para con los alumnos, los puntos más fuertes y débiles de los trabajos.

Caso grupo 1:

Medio periodístico: Infobae - <https://www.infobae.com/2012/08/17/665225-en-una-escuela-salta-la-policia-hizo-una-cacheo-los-alumnos/>

En una escuela de Salta, la policía hizo un cacheo a los alumnos. Tres efectivos y la vicedirectora del establecimiento fueron suspendidos de sus cargos y serán sancionados. Dos chicos fueron desvestidos y el resto fue requisado uno a uno porque una maestra perdió su billetera.

Alumnos de una escuela especial de la ciudad de Cafayate, en Salta, fueron sometidos a una inédita requisas policial por ser sospechados del robo de la billetera a una docente.

Verónica Flores, madre de un niño discapacitado mental, denunció públicamente el hecho ahora, pero el caso tuvo lugar el pasado 2 de agosto, cuando su hijo y al resto de sus compañeros fueron humillados en la propia escuela a la que concurren.

Ese día, durante la jornada de clases en la Escuela Especial 5074 "Virgen del Rosario" de Cafayate, la maestra advirtió a la vicedirectora que le habían robado la billetera con \$1.500.

Según informó el diario *El Tribuno*, la docente Nora Pastrana y la vicedirectora, Rebeca Daniela López, decidieron entonces llamar a la Comisaría. Un auxiliar y dos oficiales llegaron a la escuela y sin ningún reparo ordenaron a los chicos quitarse las camperas, abrir las mochilas para revisarlas y lo que es peor, a dos alumnos calificados como "sospechosos" los desnudaron de la cintura para abajo.

Uno de ellos es el hijo de la mujer que se animó a denunciar lo sucedido en la Comisaría ese mismo día. Y hasta el miércoles se mantuvo esperanzada en que se cumpliera la promesa de los policías de aclarar el supuesto robo y de las docentes en resarcir el daño, pero desde entonces nada cambió.

Consigna: luego de leer la noticia, indique argumentando jurídicamente en base a la legislación vigente, doctrina y jurisprudencia:

- 1) Argumente si el procedimiento que se detalla en la nota periodística es legalmente válido. De no ser así, detalle los vicios que acarrea.
- 2) ¿Es correcto cachear a menores de edad?
- 3) ¿Es correcto cachear a personas discapacitadas?
- 4) ¿Es correcto desnudar a personas – independientemente de su edad o capacidad – para efectuar un cacheo?
- 5) ¿Existe documentación internacional que se pueda aplicar a dicho caso?
- 6) Indique paso a paso cómo deberían haber procedido en dicho caso.
- 7) Ustedes como abogados, ¿qué recurso legal utilizarían para plantear ante la justicia y cuál sería el juez competente al cual recurrirían?
- 8) ¿Cuál es la legislación de forma aplicable al caso?
- 9) ¿Se permite la requisita a menores sin la presencia del padre/madre/tutor/responsable legal?

- 10) ¿Se puede requisar sin orden judicial a menores que se encuentran en el colegio?
¿Qué tipo de requisa se configura?

Caso grupo 2:

Medio periodístico: Clarín - https://www.clarin.com/policiales/Impactantes-maltrato-menores-San-Luis_0_HvfefM39wmg.html

Impactantes fotos de maltrato a menores en una cárcel de San Luis

El gobernador Claudio Poggi echó al interventor del Servicio Penitenciario provincial, Inocencio Carpio.

Las fotos que fueron publicadas por un sitio periodístico de San Luis causaron estupor en las redes sociales. Fueron tomadas durante una requisa en la cárcel de menores de la provincia y allí sé que los internos fueron obligados a desnudarse y colocarse en posición de reverencia, boca abajo, con la frente contra el piso y con las manos atrás, mientras son inspeccionados por los penitenciarios que usan perros.

Ante esto, el gobernador de San Luis, Claudio Poggi, echó al interventor del Servicio Penitenciario provincial, Inocencio Carpio, quien esta mañana aún en funciones reconoció que "son prácticas" que no pudo cambiar y por eso ordenó "de inmediato" una investigación.

Antes de que destituyeran a Carpio, una comisión de derechos humanos se había reunido con él en la sede del Penal para dialogar. Allí, el ahora ex interventor admitió los hechos y expresó: "Se me cae la cara de vergüenza", según publicó el mismo sitio San Luis 24. La requisa, según aclara el portal, se produjo el 22 de abril de 2013. El procedimiento respondía a una investigación interna por una pelea ocurrida la noche anterior que tuvo como saldo a un menor herido con arma blanca.

Consigna: luego de leer la noticia, indique argumentando jurídicamente en base a la legislación vigente, doctrina y jurisprudencia:

- 1) Argumente si el procedimiento que se detalla en la nota periodística es legalmente válido. De no ser así, detalle los vicios que acarrea.
- 2) ¿Es correcto requisar a menores de edad que se encuentran en centros de detención?

- 3) ¿Es correcto desnudar a personas – independientemente de su edad – para efectuar un cacheo?
- 4) ¿Existe documentación internacional que se pueda aplicar a dicho caso?
- 5) Indique paso a paso cómo deberían haber procedido en dicho caso.
- 6) Ustedes como abogados defensores de los menores que se encuentran en el servicio penitenciario, ¿qué recurso legal utilizarían para plantear ante la justicia?
- 7) ¿Cuál es la legislación de forma aplicable al caso?
- 8) ¿Se permite la requisa a menores sin la presencia del padre/madre/tutor/responsable legal?
- 9) ¿Se puede requisar sin orden judicial en el marco del servicio penitenciario o centro de recepción de menores? ¿Qué tipo de requisa se configura?

Caso grupo 3:

Medio periodístico: La voz del interior:

<https://servicios.lavoz.com.ar/auth/login/?loginwall=true&continue=https://www.lavoz.com.ar/noticias/sucesos/transportaba-marihuana-huvo-choco/>

Transportaba marihuana, huyó y chocó

Se trata del automovilista que se puso nervioso en un control de la Caminera en la ruta 19, antes de Monte Cristo. Está prófugo.

El nerviosismo del conductor de un Volkswagen Bora terminó siendo clave para que la Policía de Córdoba encontrara 100 kilos de marihuana que llevaba en el baúl del auto. Aunque el traficante logró escapar corriendo y hasta anoche no había sido capturado, el hombre está identificado ya que dejó su licencia de conducir en poder de los policías. Tal como se anticipó ayer en LaVoz.com.ar, todo comenzó minutos antes de la 1 de la madrugada de ayer, a metros del puesto de peaje ubicado entre las ciudades de Monte Cristo y Río Primero. Allí, los dos efectivos de la Policía Caminera que realizaban el habitual control rutero detuvieron la marcha del Bora. Según relataron fuentes policiales, el solitario conductor le entregó a los uniformados la documentación en lo que constaban, al parecer, sus datos personales. Pero hasta allí llegó con su predisposición. De inmediato, aceleró a fondo y emprendió una veloz huida, al tiempo que los efectivos alertaban por la

frecuencia policial. A través del 101, tomó conocimiento de lo que ocurría el personal de Monte Cristo, que se sumó a la persecución del Volkswagen Bora. En su rápida escapada, el conductor perdió el control del vehículo y terminó chocando contra un poste de luz, ya en el Centro de esa localidad. Desesperado, abandonó el rodado y continuó huyendo a pie, perdiéndose por los descampados del sector en medio de una noche cerrada. El choque se produjo a unos 20 metros de la comisaría local. Mientras un grupo de efectivos intentó sin éxito buscar al conductor evadido, otro fue hacia el auto siniestrado. Al abrir el baúl, encontraron los 100 kilos de marihuana. La droga, fraccionada en “ladrillos”, estaba dentro de una gran bolsa de arpillera, aunque no llevaba otro camuflaje. Por el momento, se indicó que era preferible que no trascendieran las identidades de los sospechosos para no entorpecer una investigación que se inició por casualidad.

Consigna: luego de leer la noticia, indique argumentando jurídicamente en base a la legislación vigente, doctrina y jurisprudencia:

- 1) Argumente si el procedimiento que se detalla en la nota periodística es legalmente válido. De no ser así, detalle los vicios que acarrea.
- 2) ¿Es correcto requisar preventivamente sin orden judicial?
- 3) ¿Existió flagrancia?
- 4) ¿Existe documentación internacional que se pueda aplicar a dicho caso?
- 5) Indique paso a paso cómo deberían haber procedido en dicho caso.
- 6) Ustedes como abogados defensores de los menores que se encuentran en el servicio penitenciario, ¿qué recurso legal utilizarían para plantear ante la justicia?
- 7) ¿Cuál es la legislación de forma aplicable al caso?
- 8) ¿Qué refiere la jurisprudencia nacional respecto del nerviosismo como sospecha que amerite una requisa?
- 9) ¿Qué tipo de requisa se configura?

Para evaluar la actividad el docente contará con una rúbrica. La calificación por cada área a evaluar podrá ser de 1 al 3 (1: insuficiente – 2: satisfactorio – 3: excelente), seleccionando la puntuación que considere más adecuada al desempeño del grupo.

Aspectos a evaluar	1	2	3
Lectura y análisis del caso	El caso planteado no fue leído ni analizado por los integrantes del grupo, no cumpliendo con los objetivos de la actividad.	Presenta un análisis insuficiente del caso brindado por el docente, cumpliendo parcialmente con los objetivos de la actividad.	Presenta un análisis acabado del trabajo, entendiendo el problema jurídico del cual adolece el caso, dando respuesta adecuada a los objetivos de la actividad.
Trabajo en equipo	Muy poca interacción y participación entre los miembros del equipo. No existe una completa escucha de los aportes de los compañeros.	Algunos estudiantes participan activamente en el trabajo. No existe una completa escucha de los aportes de los compañeros.	Todos los miembros del equipo participan activamente en la realización del trabajo y se escuchan y se respetan entre ellos.
Nivel de participación en clase	No participan en la clase, en la actividad propuesta y en los momentos de intercambio propuestos por el docente.	Participan de forma escasa en algunos momentos de intercambio propuestos por el docente.	Participan activamente en la clase, aportando ideas y conceptos previos, realizando preguntas o promoviendo momentos de reflexión, así como también interviniendo en los momentos de intercambio propuestos por el docente.
Argumentación	Presentan opiniones centradas en el sentido común sin evidencia empírica	Algunos argumentos están sustentados con evidencia empírica sustentada en el material de cátedra, otros solos se	Los argumentos están sustentados con evidencia empírica sustentada en el material de cátedra.

	sustentada en el material de cátedra.	fundamentan en el sentido común.	
Conclusión y respuestas al Trabajo	No plantean una conclusión fundamentada en los argumentos expuestos.	Su conclusión está fundamentada en los argumentos, pero no presentan una reflexión sobre el material de cátedra brindado.	Su conclusión está fundamentada en los argumentos y hace una reflexión sobre el material de cátedra brindado.
Exposición	El trabajo adolece de los fundamentos conceptuales y la exposición es deficiente	El trabajo presenta fundamentos conceptuales básicos y una correcta exposición.	El trabajo fue excelente en su exposición y ha presentado los fundamentos conceptuales utilizando el lenguaje propio de la disciplina.

Cuarta actividad:

El objetivo de la actividad es generar en los alumnos un acercamiento lo más real posible al ejercicio de la actividad profesional, en especial, al momento cúlmine de todo proceso penal elevado a Juicio que es, justamente, el Juicio Oral. La actividad propuesta refiere a los contenidos que se abordan en la Unidad XXV, del segundo módulo, referente al juicio, a los actos del debate, las pruebas, el veredicto y la sentencia. Al respecto, el docente presentará a los alumnos un caso elevado a juicio que, como tal, contiene todos los requisitos fundamentales que se necesitan para que el mismo proceda; en tal sentido, el estado en el que se encuentra el proceso es momentos antes de que se efectúe el Juicio Oral y Público.

Una vez desarrollada la consigna, el docente, asignará a los estudiantes los roles puntuales para llevar a cabo una simulación de juicio con sus respectivas etapas. La actividad se llevará a cabo en las clases 12 y 13 donde los estudiantes trabajarán

colaborativamente a los fines de plantear las estrategias que consideren pertinentes en función al rol que les ha tocado desarrollar en el Juicio Oral Simulado.

El profesor les brindará a los estudiantes copia de dicho caso y los dividirá en grupos a los fines de que cumplan el rol de cada parte del proceso: defensa (conformada por tres alumnos), Ministerio Público Fiscal (conformada por tres alumnos), testigos (conformados por el resto de los alumnos), imputado/a (un solo alumno). Los grupos estudiarán los documentos con el fin de interiorizarse en el caso y poder construir los abordajes de las consignas, según el rol que deberán desempeñar.

Los alumnos que cumplen el rol de defensa y de Ministerio Público Fiscal deberán formular: alegatos de inicio, alegatos finales, las preguntas a los testigos propuestos y las intervenciones/peticiones que consideren pertinentes y permitidas en un Juicio Oral. Los testigos y el imputado pasarán uno por uno al estrado – banco facultativo del aula magna de la Facultad – y deberán formular los discursos que efectuarán y las respuestas que darán a las partes del proceso dentro del Juicio. Los alumnos que cumplan el rol de testigos y de imputado deberán decidir estratégicamente qué manifestar en la etapa de Juicio Oral.

En la clase 14 se procederá a la simulación del juicio, en el aula magna de la Universidad, la cual estará debidamente ambientada simulando un recinto judicial. Tal como se especifica en el detalle de simulación, los estudiantes tomarán un rol determinado sobre un hecho de la vida profesional y, lo representarán en un ambiente lo más idéntico posible al real.

Se invitará a docentes especializados en Derecho Penal y/o funcionarios de la Justicia (representantes del Ministerio Público Fiscal, representantes del Ministerio Público de la Defensa y/o representantes del Poder Judicial fuero Penal) con el objetivo de, una vez finalizada la simulación del juicio, junto al docente realizar un cierre de la actividad a partir de una devolución oral sobre los abordajes realizados por cada rol destacando las fortalezas y debilidades que hayan surgido en el desarrollo del proceso penal y aportando ideas acerca de los recursos procesales o estrategias judiciales que se podrían haber utilizado en el Juicio Oral.

CASO DE ESTUDIO:

El día 19 de octubre del año 2020 a las 12:15 aproximadamente, el comerciante Mario López se encontraba en su negocio de panadería sito en el barrio de Almagro, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, cuando ingresan dos sujetos, uno de sexo femenino y otro de sexo masculino, con la finalidad de sustraerle el dinero que se encontraba en la caja. Ante esta situación, el Sr. López, los enfrenta a los mismos con el objetivo de evitar que se consumara el hecho. En ese instante, se acercan al local los comerciantes vecinos de la cuadra que perciben que algo ocurría. Por lo cual y con la ayuda de estos, pudieron reducir a uno de los delincuentes –cabe destacar que la mujer que participó del hecho se dio a la fuga.

En el mismo momento, María Rodríguez, imputada, y perteneciente a las fuerzas de seguridad –Policía de la Ciudad – que se encontraba con su novio un día que estaba franco de servicio, percibe desde el automóvil que manejaba su pareja que, en un comercio de panadería había un tumulto de gente con reducción de personas en el suelo, razón por la cual, detiene la velocidad y se dirige, con su arma de fuego reglamentaria, al local en cuestión. Al ingresar, la Sra. Rodríguez los intimida con su arma de fuego con el aparente objetivo de intervenir en la situación que visualizó desde su vehículo – de la aparente comisión de un delito –.

Los comerciantes que estaban reduciendo al delincuente, afectados por la situación que les tocó vivir, confunden a la imputada que los amedrentó con su arma, con una persona perteneciente a la banda delictiva que los había intentado robar minutos antes. Por lo tanto, comienzan a forcejear, uno de los comerciantes con la policía. Salieron del negocio producto del mismo forcejeo y, en ese momento, la imputada le efectúa un disparo al comerciante.

En ese contexto, le hace señas al novio que se encontraba en el automóvil para que se acerque. Este se baja del vehículo y le pega al hombre al que la policía segundos antes había disparado. El hombre lesionado, y tirado en el suelo, le dice al otro comerciante que había reducido al delincuente que ingresó en el negocio en un primer momento, que agarre el arma que estaba tirada en el piso para que defenderse de la Sra.

Rodríguez. Sin embargo, no llegó a hacerlo ya que la imputada se adelantó a este movimiento y le disparó.

Temas de debate:

- Legítima defensa o exceso en la legítima defensa
- Delito de homicidio con dolo eventual o delito de homicidio culposo.

Para evaluar la actividad se pedirá a los docentes invitados especializados en Derecho Penal y/o funcionarios de la Justicia (representantes del Ministerio Público Fiscal, representantes del Ministerio Público de la Defensa y/o representantes del Poder Judicial fuero Penal) que efectúen una devolución oral sobre los abordajes realizados por cada rol destacando las fortalezas y debilidades que hayan surgido en el desarrollo del proceso penal y aportando ideas acerca de los recursos procesales o estrategias judiciales que se podrían haber utilizado en el Juicio Oral.

2.3. RECURSOS NECESARIOS PARA LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Los recursos necesarios a los fines de llevar a cabo la presente propuesta de intervención educativa son, en primer término, el aula equipada con mesas móviles de trabajo individual para los alumnos y un escritorio para el docente a cargo de la comisión. Así, como también las instalaciones como el Aula Magna de la Universidad para llevar a cabo la simulación del Juicio Oral. Por otra parte, como recurso instrumental se precisará una pizarra con sus respectivos marcadores, una notebook o computadora de escritorio, un proyector y una pantalla de proyección. Por último, como recursos para el apoyo de la docencia se necesitará conexión a red Wi-Fi en todo edificio de la Facultad y la proyección de archivos con diapositivas expositivas y videos o fragmentos de películas.

La Universidad cuenta con los recursos necesarios para el desarrollo de la propuesta.

3. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. MECANISMOS PREVISTOS PARA EL MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

Al finalizar el segundo cuatrimestre del año 2021 y, por consiguiente, una vez finalizado la cursada la asignatura Derecho Procesal Penal, se propone realizar una encuesta a los estudiantes y, de este modo, efectuar un análisis de los resultados obtenidos tras la intervención que permita la evaluación de la intervención y los ajustes necesarios de los métodos didácticos utilizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se pretende evaluar si la implementación de las nuevas estrategias en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Jurídicas cumplió con los objetivos esperados. Es decir, si el estudiante pudo percibir un cambio acerca de su posición como sujeto activo de su proceso formativo, si permitió incentivar el aprendizaje colaborativo, si facilitó la articulación de los conocimientos teóricos que se abordaron en el curso con la práctica propuesta en las actividades, si fomentó el análisis crítico de la realidad jurídica, de sentencias penales y legislación vigente y, por último, si los estudiantes lograron sentirse motivados al aproximarse a su futuro desarrollo como profesionales del derecho.

En otras palabras, dicho proyecto de intervención educativa pretende gestar en los futuros profesionales del derecho aptitudes, habilidades y competencias para ejercer en el desempeño de su labor a través de la aplicación de la teoría en casos prácticos que podrían presentarse en el ejercicio de la profesión, favoreciendo la aprehensión de los conocimientos abordados y generando un aprendizaje más significativo y colaborativo.

La apreciación de los estudiantes acerca de los procesos de formación que los atraviesan resultan altamente relevantes para los docentes y para la Universidad, toda vez que permite conocer la opinión acerca de diversos aspectos de la cursada tales como el grado de conformidad respecto de los objetivos planteados en la asignatura, el enfoque didáctico, la articulación entre la teoría y la práctica, la motivación del alumnado a través de los diversos trabajos prácticos, si la utilización de aprendizajes colaborativos ha resultado favorable, entre otras. Si lo mencionado de forma precedente se logra, en tal sentido, se podría colegir que el nuevo diseño de la metodología de enseñanza surtió los efectos esperados.

Por consiguiente, al finalizar el curso, se enviará a los estudiantes una encuesta de evaluación del curso de Derecho Procesal Penal I, a través de la plataforma de Google Forms en la cual tendrán que indicar el grado de satisfacción en cada campo consultado siendo las respuestas “sí – no – no sabe/no contesta”; “muy buena – buena – regular – mala – no sabe/no contesta” y la posibilidad de brindar comentarios finales adicionales respecto de las temáticas que han resultado de mayor interés o menor interés y, sugerencia de mejora para el próximo curso (Ver Anexo III).

PARTE B: FUNDAMENTOS

1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LAS DECISIONES ASUMIDAS

El análisis de la problemática de la presente propuesta de intervención educativa se abordó a partir de tres ejes teóricos. El primero de ellos corresponde a la teoría conductista y las corrientes pedagógicas tradicionales, caracterizadas por la fuerte presencia de clases magistrales y la ausencia de estudio acerca de la cognición humana.

El segundo eje teórico está compuesto por dos constructos. En primer término, se abordarán las teorías más salientes del cognitivismo y constructivismo, las cuales estudian los procesos cognitivos que posibilitan que los estudiantes aprendan y, por su parte, la manera en la que estos aprendizajes se pueden llevar a cabo para su perdurabilidad a lo largo del tiempo. El segundo constructo, corresponde a la teoría andragógica, en la cual se pretende demostrar que, en la práctica docente universitaria, el educador se encuentra frente a un grupo diverso conformado por sujetos adultos.

Por último, y como tercer eje teórico, se expondrán las teorías que dan fundamento a la modificación del método de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de metodologías activas, a los fines de promover el desarrollo de aprendizajes significativos y duraderos en los estudiantes de Ciencias Jurídicas.

A continuación, se desarrollarán los ejes de fundamentación teórica del trabajo.

1.1. TEORÍAS CONDUCTISTAS

El conductismo se basa en dos argumentos principales. El primero de ellos, consiste en la necesidad de concebir a la psicología como una ciencia natural, que comprende el estudio del comportamiento animal y del comportamiento humano, desde una perspectiva evolutiva. El segundo, sienta sus bases en la urgencia de abandonar la introspección como método, en la medida en que el sujeto observador es, al mismo tiempo, el objeto observado (Ribes, 1995).

El principal exponente de la teoría conductista es Watson, quien en 1913 publicó un artículo titulado “Psychology as the behaviorist views it” que tuvo gran influencia en la comunidad psicológica de comienzos del siglo XX, y que buscaba ser el fundamento de una psicología basada en las ciencias naturales, la experimentación y el estudio objetivo del comportamiento (Ardila, 2013).

Tal como analiza Ribes (1913), una de las características centrales del Manifiesto Conductista fue su énfasis en el ambiente dado que, aunque Watson se refirió en muchas ocasiones a factores biológicos, ante todo neurofisiológicos en sus trabajos con animales, con niños, y con adultos, su énfasis se centró en el papel del ambiente. En lo que respecta al ambiente, le dio una importancia primordial, que se advierte y refleja en una de sus frases más distintivas:

Dadme una docena de niños sanos y bien formados y mi mundo específico para criarlos, y yo me comprometo a tomar cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que llegue a ser cualquier tipo de especialista que quiera escoger: médico, abogado, artista, mercader y si, incluso mendigo y ladrón, sin tener para nada en cuenta sus talentos, capacidades, tendencias, habilidades, vocación o raza de sus antepasados (Watson, 1930, p. 104).

Cabe resaltar que esta concepción ambientalista llevada al extremo implicaba una filosofía optimista en relación con el comportamiento humano y la sociedad, en la cual se suponía que los seres humanos se pueden modificar y no están a merced de contingencias genéticas, teniendo la posibilidad de ser perfeccionables y modificables (Ribes, 1995).

Watson (2013), en consonancia con esta idea de pensamiento y partiendo del análisis de la conducta de los animales, postula una similitud entre la forma en la que éstos y los humanos aprenden. Y, al respecto, fundamenta que los seres humanos al igual que los animales, son sujetos pasivos de su propio aprendizaje. Así, el sujeto recibe estímulos del mundo exterior (ambientalismo) y, ante esta situación, emite una respuesta o reacción.

Lo mencionado guarda estrecha relación con la concepción que tenían aquellos que se enrolaban dentro de las corrientes tradicionales: el aprendizaje es, en general, incognoscible. En este sentido, Simens (2004) desarrolla las bases del postulado conductista y sostiene que dichas teorías no teorizaban acerca de lo que sucedía cognitivamente en las personas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, por el contrario, creían necesario investigar sobre cuestiones que no eran empíricas y tangibles, y por este motivo no habrían abordado el estudio de la cognición humana.

Incluso, Leiva (2005) afirma que, en esta corriente de tipo pasivo, el sujeto permitía la entrada de información del mundo exterior, se oponía al abuso de la introspección y los métodos subjetivistas que se usaban en los seres humanos durante la primera mitad del siglo XX. Como resultado, uno de los términos más utilizados en la teoría conductista es el concepto de “caja negra” - que surge a partir del estudio de animales en cajas o laboratorios - y hace referencia a que los procesos cognitivos humanos en el proceso de aprendizaje no tienen relevancia.

En ese orden de ideas, Hardy & Jackson (1998) refieren que no se debe discutir sobre algo que nadie puede ver – los procesos mentales- y, advierten que el comportamiento y el ambiente sí se pueden ver y, por este motivo, es estudiado. Como consecuencia de la carencia de estudios acerca de los procesos cognitivos en los seres humanos, se asume que los estudiantes no poseen conocimientos previos comparándonos con una “tabula rasa” y, por consiguiente, todo el conocimiento es adquirido del medio por mecanismos asociativos a través de los sentidos; ello supondría que nuestra estructura de conducta es una copia isomórfica de las contingencias o hechos ambientales. En consecuencia, se puede advertir que el conductismo sitúa el principio motor de la conducta fuera del organismo (Leiva, 2005).

En este sentido Leiva (2005), tomando las nociones esgrimidas por Watson, advierte que las características más salientes del conductismo se asientan en que el aprendiz lo hace asociando estímulos con respuestas. Por tanto, se puede colegir que el conductismo está caracterizado por su concepción asociacionista, es decir, crea conocimiento al relacionar una situación determinada con su consecuencia. Dichos estímulos devienen del ambiente y son quienes inician y controlan el aprendizaje de los alumnos. Esta concepción, guarda relación con lo mencionado ut-supra respecto del rol pasivo del aprendiz en dicha teoría dado que requiere, necesariamente, un impulso externo – que surge del ambiente – para poder generarse el aprendizaje.

Por último, el autor destaca la equipotencialidad del conductismo, que se basa en la noción de que existe una única forma de aprender – la asociación – y esta forma de adquirir el conocimiento es aplicable a todos los ambientes y las especies. Esta idea, busca generar un principio general que pueda ser utilizado en distintos momentos, circunstancias y seres vivos (Leiva, 2005). Al respecto, Watson (1913) advierte que la psicología conductista es una rama objetiva y experimental de las ciencias naturales, donde la conducta del hombre y la de los animales deben ser consideradas en el mismo plano, como igualmente esenciales para la comprensión general del comportamiento.

En palabras de Morales Bueno & Landa Fitzgerald (2004), la modalidad de clases expositivas normalmente está focalizada hacia los contenidos, priorizando los conceptos abstractos sobre los ejemplos concretos y las aplicaciones. Las técnicas de evaluación se limitan a comprobar la memorización de información y de hechos, ocupándose muy rara vez de desafiar al estudiante a alcanzar niveles cognitivos más altos de comprensión. De esta manera, tanto profesores como alumnos refuerzan la idea de que en el proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor es el responsable de transferir contenidos y los estudiantes son receptores pasivos del conocimiento.

En suma, las características que se han mencionado en torno al proceso de aprendizaje en las teorías conductistas favorecen que el mismo no sea duradero dado que los estudiantes no logran una aprehensión acabada del conocimiento, sino que éste es memorístico, mecánico y repetitivo toda vez que surge únicamente a partir de la relación entre un estímulo y una respuesta. Y, en el contexto del aprendizaje universitario, la dinámica se resume en la figura del docente como el único proveedor del conocimiento

que se ancla en clases expositivas y magistrales caracterizadas por la poca o nula intervención del alumnado dado que éste constituye un receptáculo vacío a llenar con información que deberá ser repetida de forma memorística el día del examen.

Sin embargo, podemos sostener que esta forma de transmisión del conocimiento se encuentra alejada de la realidad que transita, en la actualidad, el estudiante universitario. La concepción de que los seres humanos dependemos de los estímulos devengados del ambiente que nos rodea y que éstos moldean nuestra conducta, que no poseemos conocimientos previos ni procesos cognitivos que nos permitan efectuar aprendizajes, y que constituimos receptáculos que deben ser rellenados resulta escasa.

Hoy día, los estudiantes poseen conocimientos previos, y más aún si tomamos en consideración el carácter diverso conformado por sujetos adultos que se encuentran en las aulas universitarias y la facilidad de acceso, a través de cualquier medio tecnológico, a información actualizada y de valor. Asimismo, los alumnos requieren, desde su etapa formativa, a ser expuestos ante situaciones o problemas similares a los cuales deberán enfrentarse una vez que se encuentren ejerciendo su profesión.

Para concluir, y tal como se ha detallado de forma precedente, la práctica profesional del abogado no se resume a la repetición textual de información adquirida memorísticamente a lo largo de la carrera; en primer lugar porque ello resulta utópico – toda vez que es imposible que la mente pueda retener tanta cantidad de contenidos sin otorgarle significado – y, por otra parte, dado que el ejercicio de la profesión no consiste en transcribir artículos en escritos judiciales o reproducirlos ante un tribunal sino que, por el contrario, requiere la aplicación de la normativa a cada caso concreto, la reflexión por parte del profesional de la legislación vigente y la búsqueda de una estrategia adecuada para una problemática en particular.

1.2. TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

1.2.1. COGNITIVISMO Y CONSTRUCTIVISMO

Las teorías del procesamiento de información se concentran en la forma en que el sujeto presta atención a los sucesos del medio, codifica la información que debe aprender

y la relaciona con el conocimiento que ya tiene, almacena la nueva información en la memoria y la recupera cuando la necesita (Shuell, 1986, como se citó en Leiva, 2005). A modo de introducción, y tal como menciona Leiva (2005) el procesamiento de información es el paradigma dominante en la psicología cognitiva actual y, en un sentido histórico, desplazó al conductismo.

La corriente del cognitivismo asume la concepción del ser humano como procesador de información (Leiva, 2005), y sienta sus bases en el estudio de la cognición humana y los procesos mentales mediante los cuales adquiere los conocimientos. En otros términos, y tal como refiere Simens (2004) dicha teoría entiende al aprendizaje como un proceso de entradas administradas en la memoria de corto plazo y codificadas para su recuperación a largo plazo.

En este orden de ideas, se diferencia del conductismo en tanto parte de la noción de que existen procesos mentales mediante los cuales los estudiantes procesan la información, la codifican y le dan sentido a su propio aprendizaje. Por lo tanto, el estudiante ya no constituye un receptáculo vacío que debe ser colmado de conocimientos emitidos por el docente, sino que, por el contrario, entiende que los alumnos cumplen un rol activo en el proceso de aprendizaje. Al respecto, Pozo (1989) afirma que la adquisición o construcción de conocimientos requiere tomar conciencia de las diferencias entre la nueva información y las estructuras cognitivas que intentan asimilarla.

Dentro de la teoría cognitivista, se destaca los aportes de uno de sus principales exponentes, Piaget (1977). El desarrollo de la obra piagetana se base en la formación y desarrollo del conocimiento en los seres humanos, y a partir de sus estudios, análisis y observaciones ha demostrado que la resolución de problemas depende del desarrollo de ciertas estructuras cognitivas (Rosas Díaz & Balmaceda, 2008). En este sentido, desarrolla su teoría sobre la base de tres ejes conceptuales: estructura cognitiva, función cognitiva y contenidos de la cognición.

La estructura cognitiva es la forma o el patrón que toma la cognición de los individuos en cada uno de los estadios piagetanos (Brainerd, 1978, como se citó en Rosas Díaz & Balmaceda, 2008). En otras palabras, es la forma que toma la cognición en un momento determinado. Rosas Díaz & Balmaceda (2008) plantean que dichas estructuras son abstractas y, por consiguiente, no pueden ser medidas de forma directa, sino que se

deducen a partir de la observación de diversas conductas, son entonces, constructos psicológicos. Es por esto por lo que los autores mencionados afirman que, para Piaget, lo que define a la estructura no es la presencia de unos u otros elementos en un momento dado, sino las relaciones que se establecen entre ellos.

La función cognitiva, por su parte, implica, en el marco del sistema piagetiano, la premisa que la cognición humana está en permanente desarrollo. En este punto, Piaget desarrolla dos variantes funcionales a la base de la cognición humana: la organización, que trata de responder al problema de la conservación de la identidad a lo largo de la ontogenia; y la adaptación, que trata de responder al problema de cómo es posible la transformación del organismo en su interacción con el medio, con conservación de la organización. Ergo, la organización es un atributo de la inteligencia humana y se encuentra conformada por etapas de conocimiento. En cambio, la adaptación está presente a través de dos elementos básicos: la asimilación y la acomodación. La asimilación es el mecanismo mediante el cual el ser humano se enfrenta a los estímulos del medio en el cual se desarrolla y la acomodación es el proceso mediante el cual se ajusta a ellos (Rosas Díaz & Balmaceda, 2008).

Por último, Rosas Díaz & Balmaceda (2008), en su análisis de la obra piagetiana, retoman el concepto esbozado por el autor referido a los contenidos de la cognición; éstos son aquellos elementos que organizados de acuerdo con ciertas relaciones encarnan estructuras cognitivas de todo tipo. Los autores advierten que las estructuras cognitivas tienden a diferenciarse en las distintas edades ya que poseen diferentes niveles de complejidad. Sin embargo, los principios de organización y adaptación son los que le proporcionan identidad al desarrollo, a pesar de las transformaciones cualitativas de las estructuras en las diferentes edades.

Para concluir con la obra de Piaget, es preciso mencionar que el autor parte de la noción de que el desarrollo cognitivo se produce como una consecuencia de los diferentes procesos adaptativos que nos atraviesan; y que ello se logra a través de la asimilación de experiencias y la acomodación de estas en tenor a esquemas previos (Piaget, 1977).

Por su parte, Vygotsky (1956), constituye otro de los autores referente de la teoría del cognitivismo, quien, en sus diversas investigaciones, analizó los aspectos que participaban en el desarrollo psíquico de los seres humanos durante el proceso de

enseñanza. En tal sentido, el autor sostiene que la enseñanza es el aspecto internamente necesario y universal en el proceso de desarrollo.

La teoría vygotskyana parte de la premisa de que el sujeto que aprende es activo y se encuentra atravesado por una continua interacción entre las condiciones sociales, que son mutables, y la base biológica del comportamiento humano. Ello tiene especial vinculación con la teoría sociocultural del psiquismo humano de Vygotsky que discrimina entre dos procesos psicológicos: los elementales y los superiores.

Vygotsky analizó que, en el punto de partida de cada sujeto, están las estructuras orgánicas elementales determinantes por la maduración. A partir de ellas se forman nuevas, y cada vez más complejas, funciones mentales, dependiendo de la naturaleza de las experiencias sociales del niño. En esta perspectiva, el proceso de desarrollo sigue en su origen dos líneas diferentes: un proceso elemental, de base biológica y un proceso superior de origen sociocultural (Lucci, 2006).

Asimismo, Rosas Díaz & Balmaceda (2008) – en el marco del estudio del pensamiento vygotskyano - definen como procesos psicológicos elementales aquellos compatibles con otros seres vivos, como los animales y se encuentran vinculados con las acciones involuntarias o automáticas. En contraposición a ello, los procesos psicológicos superiores corresponden al desarrollo artificial y cultural, de origen social, que están presentes únicamente en el ser humano y se caracterizan por ser mediadas por la intencionalidad que los hombres le ponen a la acción.

En consonancia con ello, Vigotsky (1956) hace referencia al concepto de internalización o interiorización y lo define como un proceso propio de las funciones psicológicas superiores que consiste en la reconstrucción interna de una operación externa. En otras palabras, es la apropiación progresiva de operaciones psicológicas. Al respecto, Lucci (2006) afirma que constituye un proceso que no sigue un curso único, universal e independiente del desarrollo cultural; en tal sentido, lo que el ser humano interioriza son los modos históricos y culturalmente organizados de operar con las informaciones del medio.

Otro punto de fundamental importancia en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es el papel desempeñado por el aprendizaje. En ese orden de

ideas, Lucci (2006), retomando la teoría vygotskyana, refiere que, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores dependerá del aprendizaje que ocurre en un determinado grupo cultural y por las interacciones entre sus miembros, de esta manera, el aprendizaje constituye un proceso que amplía y posibilita el desarrollo del sujeto que aprende.

De allí se desprende la noción de zona de desarrollo próximo (ZDP), que consiste en la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con otros más capaces. En tal sentido, el concepto de zona de desarrollo próximo busca realzar la relación entre aprendizaje y desarrollo cognitivo, sosteniendo la concepción del aprendizaje como un factor que lleva hacia adelante al desarrollo (Vygotsky, 1956).

Vygotsky (1956) considera la existencia de dos niveles de desarrollo: uno de ellos corresponde a todo aquello que el sujeto puede realizar solo, y el otro se relaciona con las capacidades que están construyéndose. Es decir, hace referencia a todo aquello que el estudiante podrá realizar con la ayuda de otra persona que sabe más – andamiaje – que funcionará como guía o mediador para que el sujeto que aprende logre alcanzar nuevas capacidades. Entre esos dos niveles, hay una zona de transición – zona de desarrollo próximo – en la cual la enseñanza debe actuar, debido a que la interacción con otros sujetos activara los procesos de desarrollo (Lucci, 2006).

La idea de zona de desarrollo próximo es de gran trascendencia en el ámbito educativo ya que parte de dos supuestos: que todos los aprendices llegan a las instancias de Educación Superior con conocimientos previos y, por otro lado, sostiene la premisa de que los docentes y los pares deben funcionar como guías a los fines de potenciar a los estudiantes a que alcancen nuevas competencias y adquieran herramientas que les faciliten el desarrollo de la actividad profesional; por lo tanto, se desvanece la figura del docente como el único proveedor de conocimientos que dicta clases magistrales en las cuales aborda los ejes temáticos y los estudiantes escuchan y toman nota de los conceptos sino que, por el contrario, el profesor comienza a tener un rol de mediador entre los conocimientos preexistentes y los que pudieran adquirir sus estudiantes.

En línea con lo anterior, retomamos el concepto desarrollado por Ausubel et al. (1983) quien propuso la teoría del aprendizaje significativo. El autor considera que el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. El surgimiento de nuevos significados en el estudiante refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo.

La principal característica de éste consiste en abandonar la repetición memorística y, por el contrario, comenzar a otorgarle significado a los contenidos a fin de lograr un aprendizaje más duradero. Ausubel (1961) señala que la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial – es decir, no de forma textual – con lo que el estudiante ya conoce previamente. Aquí, el alumno debe manifestar una actitud de predisposición para relacionar sustancialmente el material nuevo en su estructura cognoscitiva, por lo cual el material que aprende debe ser potencialmente significativo para él.

En esta perspectiva, el autor advierte que, si la intención del estudiante consiste en memorizar arbitraria y literalmente el material a aprender, tanto el proceso de aprendizaje como los resultados de éste serán mecánicos y carentes de significado. Y, a la inversa, si el material no es potencialmente significativo ni le otorga la posibilidad al sujeto que aprende de relacionarlo con esquemas previos, ni el proceso ni el resultado del aprendizaje serán posiblemente significativos (Ausubel et al., 1983). Es por ello que, a los fines de que un aprendizaje resulte significativo es necesario la coexistencia de tres factores: a) la intención del estudiante a aprender de forma sustancial el contenido, b) la existencia de una tarea o material de estudios potencialmente significativos y c) conocimientos previos.

Lo interesante de dicho aprendizaje consiste en la posibilidad de que el estudiante adquiera, construya o almacene una mayor cantidad de contenidos o información. Al respecto, Ausubel et al. (1983) advierte que la adquisición y retención de grandes corpus de conocimientos en una asignatura son fenómenos muy impresionantes si se considera que: a) los seres humanos, a diferencia de las computadoras, pueden aprender y recordar inmediatamente sólo unos cuantos ítems discretos de información que se les presenten de una sola vez, y b) el recuerdo de listas aprendidas mecánicamente, que se presenten

muchas veces, está limitada notoriamente por el tiempo y por el mismo tamaño de la lista, a menos que se “sobrepanda” y se reproduzca frecuentemente.

En este sentido, Ausubel et al. (1983) plantea que los materiales aprendidos significativamente y por repetición se adquieren y retienen de modo cualitativamente distinto, toda vez que las tareas de aprendizaje potencialmente significativas son, por definición, relacionables y afianzables con ideas pertinentes establecidas en la estructura cognoscitiva. Por el contrario, los materiales aprendidos por repetición son entidades discretas y relativamente aisladas, relacionables con la estructura cognoscitiva sólo de manera arbitraria y al pie de la letra, lo que no permite el establecimiento de las relaciones indicadas.

Lo mencionado guarda especial implicancia en el enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Jurídicas, toda vez que no sólo la repetición memorística de los contenidos abordados a lo largo de la carrera resulta insuficiente a los fines de que los graduados puedan ejercer con satisfacción la práctica profesional, sino que, resulta biológicamente imposible que los estudiantes puedan retener toda la información comprendida en los Códigos y Leyes Complementarias, Jurisprudencia y Doctrina.

Retomando la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel et al. (1983) indica que la eficacia del aprendizaje significativo, como medio de procesamiento de información y mecanismo de almacenamiento de esta, puede atribuirse a sus dos características: la intencionalidad y la sustancialidad de la relación de la tarea de aprendizaje con la estructura cognoscitiva. Tanto la sustancialidad como la intencionalidad de un aprendizaje aumentan exponencialmente su operatividad, ya que logran que el estudiante pueda comprender y aprehender, fortalecer e internalizar ideas y conceptos. Al respecto, Pozo (1997) afirma que la mayor parte de los aprendizajes son subordinados, por lo tanto, los nuevos contenidos a aprender se encuentran jerárquicamente subordinados a una idea ya existente.

Así, Ausubel et al. (1983) plantea que, para el surgimiento de un nuevo aprendizaje, debe existir una incorporación sustancial e intencionada de una tarea de aprendizaje potencialmente significativa dentro de la estructura cognoscitiva del estudiante. Esta situación permite que el significado recién aprendido llegue a formar parte integral de un sistema ideativo particular, logrando que el período de retención se

expanda considerablemente y, de igual modo, que el material recién aprendido termine por integrarse a los principios organizadores que gobiernan el aprendizaje y la retención del sistema al cual son incorporados. Por este motivo, el nuevo material retiene inicialmente su identidad sustancial, en virtud de que es disociable de sus ideas de afianzamiento, pero luego pierde gradualmente su identificabilidad a medida que deja de ser disociable de estas ideas.

En contraposición a ello, las tareas de aprendizaje por repetición son relacionadas con la estructura cognoscitiva de modo arbitrario y al pie de la letra, favoreciendo la creación de aprendizajes mecánicos. Las tareas de aprendizaje por repetición sólo son incorporadas a la estructura cognoscitiva en forma de asociaciones arbitrarias, es decir, como entidades discretas y autónomas, aisladas organizativamente con relación a los propósitos prácticos de los sistemas ideativos y ya establecidos del estudiante. En consecuencia, la incorporación discreta y aislada de las tareas de aprendizaje a la estructura cognoscitiva, a diferencia de la situación que priva en el aprendizaje significativo, no logran el afianzamiento al sistema ideático establecido. Por consiguiente, como la mente no está diseñada de manera eficaz para almacenar a largo plazo y al pie de la letra asociaciones arbitrarias, el periodo de retención de los aprendizajes repetitivos son relativamente breves (Ausubel et al., 1983).

1.2.2. ANDRAGOGÍA

La sociedad del Siglo XXI se caracteriza por los procesos de cambio y de transformación de manera permanente en los diferentes ámbitos en donde se desenvuelve el ser humano y, el ámbito educativo no es la excepción. Una de las características principales de la era de la información y globalización que nos encontramos transitando es el frecuente acceso a la información a través de las tecnologías en sus diferentes formatos. Frente a esta sociedad cambiante y globalizada se requiere un aprendizaje no solo para la vida sino a lo largo de la vida. En este sentido, se puede afirmar que la educación no es exclusiva de niños y jóvenes, sino que el ser humano requiere actualizarse de manera permanente durante toda su vida para responder de forma pertinente a las demandas en la sociedad actual (Veytia Bucheli, 2015).

En este mismo orden de ideas, Knowles (2001) consideraba que el mundo había cambiado radicalmente en los últimos veinticinco años a partir del surgimiento de la tecnología de la información, el trabajo experto, los sistemas abiertos, los avances de la ciencia médica y la longevidad humana. En consecuencia, sugiere que la teoría andragógica debía ser una disciplina flexible que estudiara la planificación, aplicación y evaluación de las intervenciones educativas con adultos y sentara sus bases en el contexto de formación, el clima, la motivación, las necesidades de los participantes, sus conocimientos previos, sus habilidades cognitivas, los estilos cognitivos y las interacciones. En este contexto, define a la andragogía como el arte de enseñar a los adultos a aprender.

Asimismo, Knowles (2001) sostenía que el aprendizaje del adulto se sustenta en la autonomía y capacidad de dirigir el sentido de su aprendizaje, como así también, en el rol docente. En la teoría andragógica, el profesor cumple la función de facilitar el aprendizaje, es decir, deja de ser el único proveedor de conocimiento e información y proporciona la posibilidad a sus alumnos de elegir y orientar su aprendizaje.

En ese sentido, Knowles (2001) menciona seis supuestos para trabajar el proceso de enseñanza – aprendizaje desde una postura andragógica. En primer término, desarrolla la necesidad del saber, esto implica que todo adulto que aprende requiere conocer la importancia o el objetivo de aprender algo antes de hacerlo, es decir, conocer cuál es el sentido y los costos y beneficios con anterioridad a que suceda el aprendizaje. Como segundo aspecto menciona el autoconcepto de los alumnos, que consiste en su responsabilidad a partir de la toma de sus propias decisiones en relación con el proceso educativo a partir de su capacidad de involucrarse en el mismo. Asimismo, parte de la premisa de que todos los alumnos adultos que aprenden lo hacen con un importante bagaje de conocimientos previos y, al respecto, advierte los beneficios de retomar estos conceptos aprendidos para que los estudiantes se responsabilicen de sus propias acciones y no esperen ser dirigidos paso a paso en su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Knowles (2001), en su tercer supuesto, detalla el papel de las experiencias de los estudiantes. En este sentido, los alumnos que se encuentran estudiando en su vida adulta cuentan con bastas experiencias de vida que podrían resultar muy enriquecedoras en el proceso educativo y favorecería el desarrollo de aprendizajes mucho más significativo.

La experiencia provee a los alumnos del apoyo para el desarrollo del aprendizaje, representa la base que le permite a los estudiantes consolidar nuevos conceptos a partir de sus experiencias, construcciones conceptuales y esquemas previos respecto de ciertas temáticas que luego servirán a los fines de crear un aprendizaje sólido que contenga mayor significación. Por otra parte, el autor menciona la disposición para aprender, aspecto ligado al pensamiento de Ausubel et al. (1983) sobre la teoría del aprendizaje significativo; al sostener que cuanto más potencialmente significativos y útiles sean los aprendizajes, mayor predisposición a aprender tendrán los estudiantes. En efecto, los adultos se encuentran más interesados en el aprendizaje de temas que poseen relevancia inmediata en relación con sus trabajos o con su vida personal.

El quinto supuesto refiere a la orientación hacia el aprendizaje en la vida del adulto que consiste en la utilización de su contexto y de las situaciones cotidianas que vive para vincularlas con los nuevos conocimientos, permitiendo que éstos adquieran significado y sentido para ellos, y de este modo se transformen en conocimientos útiles. Por último, la motivación, constituye un factor fundamental para el éxito del aprendizaje del adulto (Veytia Bucheli, G. M, 2015).

Finalmente, Veytia Bucheli (2015) afirman que debe ser un compromiso de los docentes que trabajan con adultos, formar y trabajar desde los procesos andragógicos que les permitan seleccionar las estrategias más pertinentes para potencializar su aprendizaje, recuperar la experiencia adquirida y establecer el vínculo entre los conocimientos teóricos y su aplicación práctica en los contextos en los que se desarrollan, pudiendo ser el proceso de mediación tecnológica una vía interesante para alcanzar este fin.

1.3. METODOLOGÍAS ACTIVAS

1.3.1. PRÁCTICAS SIMULADAS

Giovannini (2015) sostiene que la palabra simulación proviene del latín *simulatio* y refiere a la acción de simular, representar algo imitando o fingiendo lo que no es. Asimismo, Saunders & Powell (en Castro, 2002) afirman que la simulación es una representación parcial de la realidad, seleccionando características cruciales y replicándolas dentro de un ambiente o escenario libre de riesgos, al tiempo que permite a

los estudiantes desarrollar sus estrategias y sus estilos para hacer frente a un desafío particular.

Giovannini (2015), advierte que la mayoría de los conceptos que pretenden definir la práctica simulada concuerdan en señalar que ésta se desarrolla en un escenario bastante similar al real con personas que se encuentran desempeñando un determinado rol “como si” fueran profesionales. La simulación es una actuación que colabora en la realización de un acercamiento sobre la experiencia y, de este modo, permite que los estudiantes actúen, asuman tareas, cumplan un rol que implica la toma de decisiones.

Cataldi, Lage & Dominighini (2013) sostienen que todo proceso de simulación recorre las diversas etapas:

...a) la definición del problema (objetivos, preguntas a resolver); b) la planificación del proyecto (personal, equipos y software disponibles); c) la definición del sistema (límites y restricciones del problema), d) la formulación conceptual del modelo (diagramas de boques o flujos); e) el diseño experimental preliminar (nivel de abstracción, tipos de datos que se necesitan); f) la definición de los datos de entrada (recolectar los datos necesarios); g) la traducción del modelo (traducir el modelo en el lenguaje computacional); h) la verificación y validez del modelo (comprobar el funcionamiento del modelo y su comparación con datos reales); h) el diseño final del experimento (diseñar las pruebas según la pregunta buscada); j) la experimentación (correr el programa y realizar los análisis de sensibilidad); k) el análisis de los resultados (inferir las conclusiones) y l) la documentación (informar los resultados) (p. 9).

El empleo de la simulación permite acelerar el proceso de aprendizaje y contribuye a elevar su calidad. A su vez, garantiza que los estudiantes se encuentren en contextos con características muy similares al ejercicio de la profesión. En tal sentido, la simulación es una de las herramientas más poderosas disponibles para los docentes dado que permite el estudio, análisis y evaluación de situaciones que de otro modo no sería posibles de analizar. Tal es así que, el abordaje de las simulaciones desde una propuesta de explicitación de su sentido, justificación y utilización permite generar planteos reales y la comprensión genuina de los ejes temáticos, como así también favorece la

internalización de los contenidos abordados, la reflexión, aprensión de conocimientos y habilidades (Cataldi, Lage & Dominighini, 2013).

Asimismo, Cataldi, Lage & Dominighini (2013) advierten que, cuando las simulaciones se usan de forma previa al ejercicio de la profesión, éstas desarrollan la intuición y ayudan al desarrollo natural del proceso de aprendizaje. Por su parte Gokhale (1991, como se citó en Cataldi, Lage & Dominighini, 2013), afirma que las estrategias de aprendizaje basadas en el desarrollo de habilidades de pensamiento de orden superior implican tres principios:

...a) la creación de un ambiente cautivador para el que aprende, b) la combinación de experiencias de aprendizaje visuales e interactivas que ayuden a los estudiantes a formar representaciones mentales y c) el desarrollo de la arquitectura cognitiva que integre las experiencias de aprendizaje (p. 9).

Asimismo, consideran las ventajas de la utilización de prácticas simuladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje son las siguientes:

...a) se pueden ensayar nuevos diseños y esquemas sin comprometer recursos adicionales de implementación, b) se puede usar para explorar nuevos procedimientos, reglas de decisión, estructuras administrativas y organizacionales, etc., sin interferir con la situación actual, c) se pueden detectar cuellos de botellas en flujos de materiales o información y probar nuevos procedimientos que mejoren tal situación, d) se usa para probar hipótesis sobre el comportamiento del sistema y ganar así conocimiento sobre el funcionamiento del sistema (Cataldi, Lage & Dominighini, 2013, p.8).

De igual modo, Salas Perea & Ardanza Zulueta (1995), destaca que dicho método de enseñanza les permite a los estudiantes aprender y demostrar lo aprendido, autoevaluarse y acortar los períodos necesarios para aprender y aplicar lo aprendido en algunas de sus variantes, ante nuevas situaciones. En este orden de ideas, Cataldi, Lage & Dominighini (2013) sostienen que la utilización de prácticas simuladas en un entorno educativo posibilita la articulación de la teoría con la práctica permitiendo la aplicación

y obtención de nuevos conocimientos a partir de la propia práctica, así como la comprobación de la validez de los conceptos teóricos. Como resultado, la teoría y la práctica se constituyen en dos momentos que se articulan para lograr el crecimiento individual a través de la cognición situada y la problematización del aprendizaje.

Al respecto, Díaz Barriga (2003), advierte que es un desacierto asumir explícita e implícitamente que el conocimiento puede abstraerse de las situaciones en que se aprende y se emplea. Por el contrario, los teóricos de la cognición situada parten de la premisa de que el conocimiento es situado, es parte y producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. En ese sentido, la enseñanza situada, que destaca la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. En esta misma dirección, se comparte la idea de que aprender y hacer son acciones inseparables. Y, en consecuencia, un principio nodal de este enfoque plantea que los alumnos (aprendices o novicios) deben aprender en el contexto pertinente.

Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica al modo en que la institución escolar intenta promover el aprendizaje. En particular, cuestionan la forma en que se enseñan aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, conocimientos inertes, poco útiles, escasamente motivantes y de relevancia social limitada (Díaz Barriga & Hernández, 2002 en Díaz Barriga Arceo, 2003). Es por ello que la autora afirma que los enfoques de enseñanza en los cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (know what) y el saber cómo (know how) y donde el conocimiento se trata como si fuera neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de las situaciones de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece, se traduce en aprendizajes poco significativos. Es decir, carentes de significado, sentido, aplicabilidad, y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que aprenden (Díaz Barriga Arceo, 2003).

En conclusión, resulta altamente positivo la creación de un aprendizaje que contenga las siguientes características:

Un aprendizaje activo y centrado en experiencias significativas y motivadoras (auténticas), el fomento del pensamiento crítico y la toma de

conciencia sobre asuntos de relevancia social. Asimismo, implica la participación en procesos en que el diálogo, la discusión grupal y la cooperación son centrales para definir y negociar la dirección de la experiencia de aprendizaje; y por último, suponen el papel del enseñante como mediador y postulador de problemas (en el sentido de proponer retos abordables y significativos), lo que le permite generar cuestionamientos relevantes que conduzcan y enmarquen la enseñanza (Claus & Ogden, 1999, en Díaz Barriga, 2003, p. 105-107).

1.3.2. TRABAJOS COLABORATIVOS

El trabajo colaborativo es un proceso en el que un individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción de los integrantes de un equipo, quienes saben diferenciar y contrastar sus puntos de vista para generar un proceso de construcción del conocimiento. La consecuencia de este proceso es lo que se conoce como aprendizaje colaborativo (Revelo-Sánchez, et al., 2018).

Asimismo, los autores advierten que, también, la colaboración se define como una situación en la cual los “aprendices” interactúan en forma colaborativa y entienden como “colaborativa” una situación en la que los pares mantienen entre sí un nivel parecido, si pueden ejecutar las mismas acciones, si tienen un objetivo común y trabajan juntos.

En otros términos, el aprendizaje colaborativo consiste en el uso instruccional de pequeños grupos de tal forma que los estudiantes trabajen juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás configurando, de este modo, una estrategia de aprendizaje complementaria que fortalece el desarrollo global del alumno. Así, el aprendizaje colaborativo parte de la noción de que los estudiantes trabajan en conjunto para aprender y son responsables del aprendizaje de sus compañeros tanto como del suyo propio (Collazos & Mendoza, 2006).

La incorporación en el aula del trabajo colaborativo como una estrategia didáctica redundante en un aprendizaje colaborativo y requiere de la utilización de técnicas que lleven a la práctica la estrategia (Revelo-Sánchez, et al., 2018). Las técnicas de aprendizaje colaborativo (TAC) son formas comunes de estructurar las interacciones entre los

participantes en diferentes actividades de aprendizaje colaborativo, así como la información que se intercambia y los objetos que se manipulan.

El trabajo colaborativo, en un contexto educativo, constituye un modelo de aprendizaje interactivo que invita a los estudiantes a construir juntos, lo cual demanda conjugar esfuerzos, talentos y competencias mediante una serie de transacciones que les permitan lograr consensuadamente las metas establecidas. El TAC, más que una técnica, es considerado una filosofía de interacción y una forma personal de trabajo que implica el manejo de aspectos, como el respeto a las contribuciones individuales de los miembros del grupo (Revelo-Sánchez, et al., 2018).

Collazos, Guerrero, & Vergara (2020) coinciden en que la colaboración solamente podrá ser efectiva si hay una interdependencia genuina entre los estudiantes que están colaborando, en otras palabras, si coexisten las siguientes situaciones: a) la posibilidad de que los estudiantes compartan información entre sí para entender conceptos y sacar conclusiones; b) la posibilidad de dividir el trabajo entre pares con roles complementarios; c) la posibilidad de compartir el conocimiento previo y el que se generará a futuro.

Tal es así que, en este modelo de aprendizaje el éxito de un estudiante está intrínsecamente vinculado con el éxito de los demás, situación que, sin lugar a duda, incentiva aún más la colaboración entre pares toda vez que los estudiantes tienen una razón significativa para trabajar en conjunto y cooperar con los demás participantes del grupo (Collazos, Guerrero, & Vergara, 2020).

Según (Revelo-Sánchez, et al., 2018), algunas de las principales características de este tipo de estructuración del aprendizaje son las siguientes:

...a) se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia entre los diferentes miembros del grupo, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos sus miembros; b) hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final; c) la formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidades y características de los miembros; en el trabajo tradicional de grupos, estas son más homogéneas; d) todos los miembros tienen su parte

de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo y e) la responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida (p.118).

En concordancia con lo esbozado de forma precedente, Collazos, Guerrero, & Vergara (2020) refieren que, en este método de aprendizaje, los estudiantes se hacen cargo de su propio aprendizaje, son ellos quienes definen los objetivos de su aprendizaje y los problemas que consideran significativos. De igual manera, permite que los estudiantes mejoren sus estrategias para resolver problemas haciéndolos capaces de aplicar y transformar el conocimiento con el fin de resolver los problemas de forma creativa y de ser capaces de realizar conexiones en diferentes niveles. Como así también, estar “abiertos” a escuchar las ideas de los demás, a articularlas efectivamente, tener empatía por los demás y una mente abierta para conciliar con ideas contradictorias u opuestas.

La principal particularidad que posee esta estrategia de aprendizaje es la modificación del rol docente en el aula debido a que el profesor comparte la autoridad con los estudiantes. En contraste, en las clases tradicionales el profesor es el responsable del aprendizaje de sus estudiantes, definiendo los objetivos del aprendizaje o de las unidades temáticas, diseñando las tareas de aprendizaje y evaluando lo que se ha aprendido por parte de los alumnos (Revelo-Sánchez, et al., 2018). Así pues, Anijovich (2017) afirma que el trabajo colaborativo rompe con la monotonía de las clases tradicionales que, en la mayoría de las oportunidades, favorecen un tipo de estilo de aprendizaje donde los estudiantes se encuentran pasivos frente al conocimiento, fomentando la motivación y el despliegue de los intereses personales de cada estudiante.

De esta manera, Collazos, Guerrero, & Vergara (2020), en función al rol de los docentes en este modelo de enseñanza-aprendizaje, afirman que el rol docente se resume en ayudar al estudiante a desarrollar talentos y competencias convirtiéndose en guías para los alumnos. Asimismo, agregan que:

Los profesores animan a los estudiantes al uso de su propio conocimiento, asegurando que los estudiantes compartan su conocimiento y sus estrategias de aprendizaje, tratando a los demás con mucho respeto y enfocándose en altos niveles de entendimiento. Ellos ayudan a los estudiantes a escuchar diversas opiniones, a soportar cualquier crítica de

una temática con evidencia, a comprometer en pensamiento crítico y creativo y a participar en diálogos abiertos y significativos” (p.1).

Para concluir, se puede advertir que la colaboración entre pares suele generar una mayor comprensión respecto de la temática que se aborda, así como también facilita que los estudiantes puedan involucrarse en su propio aprendizaje advirtiendo sus propias fortalezas y debilidades, tanto como la de sus compañeros, y creando aprendizajes más significativos y duraderos mediante la resolución de las problemáticas que se desarrollan en las diversas actividades que propone el docente.

1.3.3. APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

En las últimas décadas han surgido importantes y significativos cambios en casi todos los aspectos de nuestra vida cotidiana: la manera como nos comunicamos, como se accede a la información, como se utiliza la tecnología, entre otros. Actualmente, los estudiantes deben prepararse para incorporarse a un entorno laboral globalizado, competitivo y en constante transformación. Los problemas que los profesionales deben enfrentar en la actualidad traspasan las fronteras de las disciplinas y demandan enfoques innovadores y habilidades para la resolución de problemas complejos (Morales Bueno & Landa Fitzgerald, 2004).

El aprendizaje basado en problemas, de acuerdo con Barrows (1986, como citó en Morales Bueno & Landa Fitzgerald, 2004) es un método de aprendizaje sustentado en la utilización de problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos. Así, Restrepo Gómez (2005) afirma que este método didáctico, que forma parte de las pedagogías activas, se contraponen a la estrategia expositiva o magistral. Aquí, el docente deja de ser el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por el contrario, es el estudiante quien se apropia del proceso, busca la información, la selecciona, organiza e intenta resolver con ella los problemas a lo que se lo enfrenta. En tal sentido, el rol docente se basa en la orientación al alumno, la exposición de problemas y la colaboración en aquellas necesidades que puedan surgirles a los aprendices.

De esta forma, el aprendizaje se centra en el estudiante bajo la guía de un tutor. Los sujetos que aprenden deben tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje –

aspecto vinculado intrínsecamente con la idea del aprendizaje andragógico - identificando, de este modo, lo que necesitan conocer, dónde obtener la información necesaria para lograr un mejor entendimiento y manejo del problema. Los profesores, por su parte, se convierten en consultores de los estudiantes, permitiendo que cada alumno personalice su aprendizaje, concentrándose en las áreas de conocimiento o entendimiento limitado y persiguiendo sus áreas de interés. Los profesores son facilitadores o guías funcionando como andamiaje – conforme lo desarrollado en la teoría vigotskyana – y el principal rol de estos consiste en plantear interrogantes a los alumnos ayudándolos a cuestionarse y a encontrar, por ellos mismos, la mejor ruta de entendimiento y manejo del problema. Al mismo tiempo los estudiantes asumen su rol y trabajan colaborativamente unos con otros (Barrows 1986, como se citó en Morales Bueno & Landa Fitzgerald, 2004)

En consecuencia, el problema representa el desafío que los estudiantes enfrentarán en la práctica, proporciona la relevancia, la motivación para el aprendizaje y les otorga un foco para integrar la información proveniente de variadas disciplinas. Los problemas son un vehículo para el desarrollo de habilidades para la resolución de estos en escenarios que podrán presentarse en el ejercicio de la profesión (Barrows 1986, como se citó en Morales Bueno & Landa Fitzgerald, 2004).

Por ende, lo que se pretende lograr con la aplicación del aprendizaje basado en problemas es presentar un problema del mundo real o lo más cercano posible a una situación real, relacionada con aplicaciones del contexto profesional en el que el estudiante se desempeñará en el futuro. La nueva información se adquiere a través del aprendizaje autodirigido, para que los estudiantes aprendan a partir del conocimiento del mundo real y de la acumulación de experiencias en virtud de su propio estudio e investigación. Este proceso de enseñanza y aprendizaje se vincula al concepto de aprendizaje colaborativo, a partir del cual los estudiantes trabajan juntos, discuten, comparan, revisan y debaten permanentemente lo que han aprendido (Morales Bueno & Landa Fitzgerald, 2004).

Las principales aptitudes, habilidades y capacidades que se pretenden desarrollar en los estudiantes universitarios al finalizar un curso caracterizado por un enfoque trazado a partir de un aprendizaje basado en problemas son las siguientes:

a) habilidades de alto nivel en comunicación, computación, manejo tecnológico y búsqueda de información, que permitan al individuo obtener y aplicar los nuevos conocimientos y habilidades cuando se requiera; b) capacidad para llegar a juicios y conclusiones sustentadas, lo cual significa definir efectivamente los problemas; recoger y evaluar la información relativa a esos problemas y desarrollar soluciones; c) capacidad de funcionar en una comunidad global a través de la posesión de actitudes y disposiciones que incluyen la flexibilidad y adaptabilidad; la valoración de la diversidad; la motivación y la persistencia; conducta ética y ciudadana; creatividad e ingenio y la capacidad para trabajar con otros, especialmente en equipo; d) competencia técnica en un campo determinado y e) demostrada capacidad para desplegar todas las características anteriores para enfrentar problemas específicos en situaciones reales y complejas, en los que se requiera desarrollar soluciones viables (Morales Bueno & Landa Fitzgerald, 2004, p. 147).

En tal sentido, el aprendizaje basado en problemas se inicia con un problema real en la que un equipo de estudiantes se reúne para buscarle una solución. El problema debe ser complejo y requerir la colaboración entre los pares para su resolución. Asimismo, debe plantear un conflicto cognitivo y constituir un reto para los estudiantes y, al mismo tiempo, ser interesante y motivador para que los alumnos se interesen por buscar la solución. La complejidad del problema está controlada por el profesor, para evitar que los estudiantes se dividan el trabajo y se limiten a desarrollar sólo una parte, como ocurre en ciertas actividades grupales; sino que, por el contrario, debe convertirse en un desafío para el alumno, obligándolo a que se comprometa a fondo en la búsqueda del conocimiento (Morales Bueno & Landa Fitzgerald, 2004).

En tal sentido, en palabras de Morales Bueno & Landa Fitzgerald (2004), el aprendizaje basado en problemas está centrado en el estudiante, pero promueve el desarrollo de trabajos colaborativos – conforme se ha desarrollado de forma precedente – e involucra a los estudiantes en el propio proceso de aprendizaje, promoviendo habilidades interpersonales, propiciando la participación de los alumnos y generando que desempeñen diferentes roles para el desarrollo del problema planteado por el docente.

En relación con lo mencionado, Escribano & Del Valle (2008) afirman que este método de enseñanza sienta sus bases en la noción de que el estudiante puede aprender por sí mismo sin necesidad de depender constantemente del profesor, poniendo énfasis en el aprendizaje autodirigido o autorregulado en virtud de entender al aprendiz como un ser andragógico – conforme ocurre en los trabajos colaborativos –. En este orden de ideas, en el momento en que los estudiantes se enfrentan a un problema, deben:

...a) analizar el problema; b) profundizar para estudiar las materias; c) distinguir entre lo importante y lo secundario; d) relacionar el conocimiento previo y establecer relaciones significativas con los nuevos conocimientos; e) trazar un plan de estudio individual que les permita progresar y hacer aportaciones al debate en el grupo; f) contrastar posiciones con los compañeros y con el profesor basándolas en argumentos sólidos; g) verbalizar en público lo que han aprendido durante el proceso; h) evaluar su progresión y resultados, parciales y finales (p. 18-19).

Sin embargo, ello no implica que los docentes no son responsables del aprendizaje de sus estudiantes, por el contrario, y conforme explicitan Escribano & Del Valle (2008), el profesor realiza un importante trabajo de preparación, de establecimiento de vínculos entre las distintas áreas o temas de estudio, pensando la asignatura desde un enfoque práctico. Aquí, en lugar de que el rol docente se resuma en ser el especialista que conoce bien un tema y sabe explicarlo, el profesor debe ser un profesional del aprendizaje y hacer todo lo posible para facilitar el acceso intelectual de los alumnos a los contenidos y prácticas profesionales de las disciplinas o ámbitos curriculares que abarca el problema.

En este orden de ideas, una de las particularidades más salientes de dicha estrategia de aprendizaje es, sin dudas, que se centra en la adquisición de conocimientos y no en la memorización – principal diferencia con las metodologías tradicionales del aprendizaje –. Al respecto, Morales Bueno & Landa Fitzgerald (2004) advierten que este tipo de aprendizajes permite la integración del conocimiento posibilitando una mayor retención y la transferencia de este a otros contextos, estimulando la adquisición de habilidades para identificar problemas y ofrecer soluciones adecuadas a los mismos y promoviendo, de esta forma, el pensamiento crítico. Para concluir, bajo una metodología

basada en problemas, se abandona la premisa tradicional de considerar a los estudiantes como seres pasivos de su propio aprendizaje y el docente como único proveedor de conocimientos.

2. REFLEXIÓN SOBRE LA PRAXIS EDUCATIVA

Conforme se ha podido advertir, las exigencias de la sociedad actual y las necesidades de un mercado laboral competitivo demandan una modificación en el esquema pedagógico en el marco de las Ciencias Jurídicas a los fines de articular los conocimientos teóricos con los requerimientos prácticos que se esperan de los profesionales en la sociedad actual.

Es por ello que, la presente propuesta de intervención tiene como objetivo plantear una modificación en el proceso de enseñanza y aprendizaje mediante una modalidad de aula invertida, en la que los estudiantes sean sujetos activos de su propio aprendizaje a través de la incorporación de actividades basadas en problemas, los trabajos colaborativos y las prácticas simuladas que generan un aprendizaje con mayor grado de significación en los estudiantes y favorece la creación de competencias a las que deben enfrentarse en el campo jurídico.

A partir de la adquisición de estos nuevos conocimientos se espera que los estudiantes logren crear aprendizajes significativos y reflexivos que promuevan la creatividad, la interacción y la comunicación entre los estudiantes y que les permitan crear cursos de acción y brindar soluciones a problemas y desafíos concretos que se presentan en el ejercicio de la profesión.

En esta línea de pensamiento, en la elaboración de dicho proyecto de intervención se ha atravesado diversos estadios. En un primer momento, se ha efectuado un relevamiento bibliográfico de diversos autores con el objetivo de recopilar información que de sustento y visibilidad al desafío que transitan actualmente las Instituciones de Educación Superior en el marco de la enseñanza de las Ciencia Jurídicas. Ello implicó, no sólo la búsqueda de material, sino también el análisis y la estructuración de ésta mediante una lógica secuencial de las diferentes teorías que han dado tratamiento a los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo largo de los años.

En una segunda instancia, se ha efectuado un relevamiento bibliográfico, recopilación, análisis y estructuración de aquellas corrientes pedagógicas que plantean la necesidad de entender a los estudiantes como sujetos activos de su propio proceso de aprendizaje, y la necesidad de incorporar la utilización de metodologías activas para la creación de aprendizajes significativos y acordes a los requerimientos de la práctica profesional a los fines de favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo del Derecho.

Por último, se ha efectuado la elaboración de trabajos prácticos a implementar en el marco del aula invertida que permitan generar un cambio en el enfoque didáctico de las Ciencias Jurídicas. Para ello, se debió recuperar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de la Especialización en Docencia Universitaria, tales como corrientes conductistas, cognitivistas y constructivistas, la noción de sujeto andragógico, como así se profundizó e investigó acerca de las diferentes metodologías activas que podrían implementarse, en especial, aquellas relacionadas con el aprendizaje basado en problemas y las prácticas simuladas.

El presente trabajo de intervención implicó asumir un papel como agente de cambio en la enseñanza a través de la propuesta de modificación de los procesos de enseñanza y aprendizajes aún vigentes en la asignatura de Derecho Procesal Penal de la carrera de Derecho en la Universidad de Morón. Ello, con el objetivo de que los futuros graduados reciban en su tránsito por la Universidad, no sólo los conocimientos acerca de las diversas temáticas abordadas a lo largo de la carrera, sino también las aptitudes y habilidades para enfrentar aquellas situaciones en las que se verán expuestos en su desarrollo como profesionales del Derecho.

A lo largo de la confección del proyecto de intervención es posible identificar diversas vivencias tales como entusiasmo y motivación toda vez que la temática elegida constituye una problemática que resulta interesante de abordar y modificar bajo la convicción de poder generar un cambio positivo en el proceso de enseñanza y aprendizaje en futuros graduados de Ciencias Jurídicas mediante un cambio de perspectiva en relación a la utilización de nuevas modalidades de enseñanza que podrían mejorar la aprehensión de los conocimientos en los estudiantes y contribuir a su formación. Y, por último, la

sensación de satisfacción que surge al ver concluido un trabajo que comenzó un tiempo atrás y requirió de esfuerzo y preparación para lograrlo.

PARTE C: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ANEXOS

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ardila, R. (2013). Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 45(2), 315 – 319.
<https://www.redalyc.org/pdf/805/80528401013.pdf>

Anijovich, R. & Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula*. Aique Grupo Editor.

Ausubel, D.; David P.; & Novak, J. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.

Bayuelo Schoonewolff, P. (2015). La educación y el Derecho en torno a un nuevo paradigma transformador. *Revista Justicia*, 27, 167-184
<http://www.scielo.org.co/pdf/just/n27/n27a10.pdf>

Cataldi, Z., Lage, F. & Dominighini, C. (2013). Fundamentos para el uso de simulaciones en la enseñanza. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 10(17), 8 -16
<http://laboratorios.fi.uba.ar/lie/Revista/Articulos/101017/A2mar2013.pdf>

Camilloni, A. (2016). Ensayos y tendencias en el currículum universitario. *Revista Itinerarios Educativos* 9, 59-87
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Itinerarios/article/view/6536/9514>

Cappelletti, G. (2017). Enseñar una profesión, enseñar una práctica... ¿Un problema? La enseñanza del Derecho y la articulación entre la teoría y la práctica. *Revista: Anales de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales; Número extraordinario*, 279-299
http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/65084/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castro, S. (2008). Juegos, simulaciones y simulación-juego y los entornos multimediales en educación ¿Mito o potencialidad? *Revista de Investigación*, 65, 223-245
<https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140380009.pdf>

Collazos, C.; Guerrero, L. & Vergara, A. (2020). Aprendizaje Colaborativo: un cambio en el rol del profesor.
https://santander.edu.mx/aula/pluginfile.php/703/mod_resource/content/2/102Aprendizaje-Colaborativo_Cesar%20Alberto%20Collazos.pdf

Collazos, C. & Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el “aprendizaje colaborativo” en el aula. *Revista Educación y Educadores*, 9(2), 61-76.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83490204.pdf>

Cortés, M. (2010). El aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica del Derecho Internacional Público. *Docencia y Derecho* 2, 2-15
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/4014/54.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Davini, M. (2007). *Métodos de Enseñanza: didáctica General para maestros y profesores*. Editorial Santillana.

Díaz Barriga Arceo, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-13
<http://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v5n2/v5n2a11.pdf>

Escribano, A. & Del Valle, A. (2008). *El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP): Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Narcea S.A. de Ediciones.

Feldman, D. y Palamidessi, P. (2001). *Programación de la enseñanza en la Universidad*. Colección Universidad y Educación Serie Formación Docente N° 1. Universidad Nacional de General Sarmiento https://www.fcecon.unr.edu.ar/web-nueva/sites/default/files/u32/programacion_de_la_ensenanza.pdf

Flores, O. (2016, octubre). El método de caso en la enseñanza del Derecho Constitucional. *Nuevos escenarios latinoamericanos: Debates socio - jurídicos en el marco del Bicentenario de la Independencia* [Exposición en ponencia]. XVII Congreso Nacional y VII Latinoamericano de Sociología Jurídica. Tucumán, Argentina.

Giovannini, M. (2015). *Las prácticas simuladas en la formación docente de abogados*. [Tesis de Maestría. Universidad de San Andrés.]. Repositorio institucional Digital <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/handle/10908/11769>

Hardy, T. & Jackson, H. (1998). *Aprendizaje y Cognición*. Prentice-Hall.

Leiva, C. (2005). Conductismo, cognitivismo y aprendizaje. *Revista Tecnología En Marcha*, 18(1), 66 - 73
https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/442/370

Lucero, M. (2003). Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(1), 1-21. <https://rieoei.org/RIE/article/view/2923/3847>

Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio - histórica. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(2), 1 - 11
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>

Morales Bueno, P. & Landa Fitzgerald. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Revista Theoria*, 13, 145-157 <http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>

Pozo, J. (1997). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata S. L.

Revelo-Sánchez, O., Collazos-Ordóñez, C. & Jiménez-Toledo, J. (2018). El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura. *Tecnológicas*, 21(41), 115-134 <http://www.scielo.org.co/pdf/teclo/v21n41/v21n41a08.pdf>

Ribes, E. (1995). John B. Watson: El conductismo y la fundación de una psicología científica *Acta Complementaria: Revista Latina de Análisis del Comportamiento* 3, 66 - 78 <file:///C:/Users/guagl/Downloads/18327-26956-1-PB.pdf>

Rosas Díaz, R. & Balmaceda, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.

Ruiz, H. (2016). Del cambio epistemológico al cambio de prácticas: la implementación de clínicas jurídicas desde una perspectiva constructivista en Argentina. *REDU, Revista en Docencia Universitaria*, 14(1), 347 – 376 <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5786/6363>

Veytia Bucheli, G. M. (2015). Estrategias andragógicas para estudiantes de posgrado a partir de procesos de mediación tecnológica. *Revista científico-pedagógica*, 3(31), 45-54. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/161/pdf>

Watson, J. (1990). La psicología tal como la ve el conductista. En Gondra, J. (Ed.). *La psicología moderna*. (pp. 399-414). Editorial Descleé de Brouwer.

Zabalza, M. A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Editorial Narcea.

2. ANEXOS

2.1. ANEXO I: PLAN DE ESTUDIO DE LA CARRERA DE ABOGACÍA EN LA UNIVERSIDAD DE MORÓN

A continuación, se expondrá un cuadro, de elaboración propia, que detallará la conformación del plan de estudio de la carrera de Abogacía en la Universidad de Morón:

PRIMER AÑO:

Código de Asignatura	Asignaturas	Duración	Hs. Semanales	Correlativas
1000	Introducción al Derecho	Cuatrimstral	5	-
1001	Historia del Derecho y de las Instituciones Jurídicas y Políticas Argentinas	Cuatrimstral	5	-
1002	Derecho Romano	Cuatrimstral	4	-
1003	Procesos políticos y económicos mundiales	Cuatrimstral	4	-
1004	Abordaje interdisciplinario del sujeto en la sociedad actual	Cuatrimstral	3	-
1005	Filosofía del Derecho	Cuatrimstral	4	-
1006	Sociología del Derecho	Cuatrimstral	3	-
1007	Nociones elementales	Cuatrimstral	5	1000 - 1002

	de Derecho Privado			
1008	Derecho Penal I	Cuatrimstral	6	1000
1009	Lógica y argumentación	Cuatrimstral	5	-

SEGUNDO AÑO:

Código de Asignatura	Asignaturas	Duración	Hs. Semanales	Correlativas
1010	Derecho Comercial I	Cuatrimstral	5	1007
1011	Derecho Constitucional	Cuatrimstral	5	1000 - 1001
1012	Derecho de las Obligaciones	Anual	6	1007
1013	Derecho Penal II	Anual	6	1008
1014	Metodología de la Investigación	Cuatrimstral	4	1009
1015	Ética Profesional	Cuatrimstral	3	1005
1016	Derecho Internacional Público	Cuatrimstral	4	1003
1017	Control de Convencionalidad y Derechos Humanos	Cuatrimstral	3	1011

TERCER AÑO:

Código de	Asignaturas	Duración	Hs.	Correlativas
-----------	-------------	----------	-----	--------------

Asignatura			Semanales	
1018	Derecho Laboral y de la Seguridad Social	Cuatrimstral	5	1012
1019	Derecho Comercial II	Cuatrimstral	5	1010
1020	Contratos Civiles y Comerciales	Anual	6	1012
1021	Derecho Procesal Penal	Cuatrimstral	5	1013
1022	Derecho Financiero y Tributario	Cuatrimstral	4	1011
1023	Derecho Administrativo	Cuatrimstral	5	1011 – 1020
1024	Derecho Ambiental y de los Recursos Naturales	Cuatrimstral	4	1011 – 1012
1025	Derecho Procesal Civil y Comercial	Cuatrimstral	7	1019 – 1020
1026	Derecho del Usuario y del Consumidor	Cuatrimstral	3	1012

CUARTO AÑO:

Código de Asignatura	Asignaturas	Duración	Hs. Semanales	Correlativas
1027	Práctica Procesal Público y Privado	Cuatrimstral	6	1021 – 1025
1028	Derechos Reales	Cuatrimstral	6	1020

1029	Negociación y medios alternativos de resolución de conflictos	Cuatrimestral	4	1021 – 1025 – 1004
1030	Derecho Público para el desarrollo de los gobiernos locales	Cuatrimestral	3	1022 – 1023 – 1011
1031	Práctica Profesional Supervisada I	Cuatrimestral	4	1023 – 1009 – 1018 – 1021
1032	Derecho Internacional Privado	Cuatrimestral	5	1025
1033	Derecho de Familia y de las Sucesiones	Cuatrimestral	5	1028
1034	Derecho del Transporte	Cuatrimestral	4	1028 – 1020
1035	Práctica Profesional Supervisada II	Cuatrimestral	4	1027 – 1009 – 1018 – 1025

2.2. ANEXO II: PROGRAMA DE ESTUDIOS DERECHO PROCESAL PENAL

A continuación, se transcribirá el programa de estudios de Derecho Procesal Penal en el cual se podrá visualizar la ubicación de la asignatura dentro del Plan de Estudios, la carga horaria, los docentes a cargo, los contenidos mínimos requeridos, los conocimientos previos, y los objetivos generales y específicos.

Asimismo, se detallarán los contenidos que se abordarán a lo largo de la cursada en conjunto con la bibliografía obligatoria y, se podrá observar la metodología de enseñanza y estrategias didácticas optadas por los docentes, así como también los criterios de evaluación y las condiciones generales de aprobación de la asignatura.

1 - Ubicación de la asignatura:

Código de la Asignatura:	322 – 15097			
Asignatura:	PROCESAL I			
Carrera:	ABOGACÍA			
Plan:	2014			
Año de dictado/ Ciclo lectivo:	2015			
Duración (cuatrimestral /anual):	CUATRIMESTRAL			
Modalidad (Presencial/ a distancia):	PRESENCIAL			
Régimen de Promoción/ (Indicar Examen Final/ Examen Parcial/ Trabajo Final)	EXAMEN PARCIAL			
Ubicación de la asignatura en el Plan de Estudios:	SEXTO SEMESTRE			
Carga Horaria:	Teóricas	Prácticas	Total Semanal	Total Cuatr.
	5		5	90
Correlatividades:	Anterior	Posterior	Código	
	Penal III		321-15096	
		Procesal II Análisis Jurídico	327-15103 329-15105	

2 – Aspectos Específicos:

2.1. – Encuadre General: Fundamentación: Consideramos que esta materia como la que le es siguiente, tanto por su correlatividad como por sus contenidos, esto Derecho Procesal II, ubicadas en el plan de la carrera en los semestres sexto y séptimo, respectivamente, constituyen un bloque único cuyo cursado ha de suministrar a los alumnos y al futuro profesional de la abogacía, los instrumentos indispensables para su desempeño como tal, sea cual sea el rol que elijan, o les corresponda desempeñar. Nos referimos tanto a la labor particular, como en el campo empresario –como abogados- o en el Estado, en su administración o más específicamente en la función judicial, y en esta última, también teniendo en cuenta sus especies diversas. Es de gran importancia que adquieran las habilidades y actitudes genéricas del abogado, y asimismo, las específicas del papel que asuman, con más los valores éticos propios del ejercicio profesional.

2.2. – Contenidos Previos: Resulta admisible sostener de manera general, que resulta apropiada la adquisición de conocimientos de los contenidos de las materias que se desarrollan en los semestres anteriores, siguiendo el plan de estudio de la carrera. Pero con mayor exigencia, aparecen imprescindibles los que integran las asignaturas Derecho Constitucional Argentino y Comparado y Derecho Penal I, II y III, ya que si bien la primera parte del programa está integrado por unidades dedicadas a la teoría del proceso,

la segunda y más extensa, requiere especificar el conocimiento del Derecho Procesal Penal, que requiere de aquellos contenidos previos.

2.3. – Contenidos Mínimos: Enlazados con lo expresado precedentemente, hacemos referencia aquí, como contenidos básicos las garantías consagradas por la Constitución Nacional y la Provincial, con más las que resultan de los pactos internacionales constitucionalizados, la integración del poder judicial y por supuesto, los tipos penales, que vienen a integrarse con los hechos materia del proceso penal.

2.4. – Objetivos Generales: La rama del Derecho que nos convoca, dividida para su estudio en dos partes, comprende en la primera a la Teoría General del Proceso, que habrá de permitir el conocimiento de los principios básicos de la materia, tanto en su parte general como en sus fundamentos, su evolución histórica, sus fuentes y ubicación dentro del amplio espectro de las ciencias del Derecho, la interpretación y aplicación de la ley en el tiempo y en el espacio, con más lo relativo al ejercicio de la función jurisdiccional del Estado.

La segunda parte, estará dedicada al estudio del Derecho Procesal Penal, con especial énfasis en el sistema normativo vigente en la Provincia de Buenos Aires, con el marco que le brindan los bloques constitucionales (nacional, provincial y los pactos internacionales) y su amplio respaldo al ejercicio del derecho de defensa en juicio. Herramientas tales como la convicción sincera y razonada, resultando la sana crítica un motivo de especial reconocimiento y análisis, a fin de obtener un manejo claro y solvente de los sistemas de incorporación y valoración de la prueba, para lo que además, se ha de utilizar el soporte de una bibliografía general y otra especial, que con el agregado del examen de pronunciamientos jurisdiccionales, y la provocada actividad de los alumnos, permitirá la adquisición de los conocimientos necesarios para su futura inserción en el campo profesional, y según sea su ámbito de incumbencia, en cuanto a la aplicación de la legislación adjetiva.

2.5. – Objetivos Específicos: Pretendemos que nuestros alumnos comprendan que el único modo de alcanzar una adecuada y eficaz labor profesional, tanto en el ejercicio de la función judicial como en la defensa y representación de intereses particulares, es mediante el diestro manejo de las reglas del procedimiento, vía única y exclusiva para lograr la aplicación del derecho de fondo por los órganos jurisdiccionales.

2.6. - Programa analítico de contenidos:

Primera Parte:

Unidad I. La función jurisdiccional.

Función jurisdiccional del Estado.

Concepto de la función jurisdiccional. Evolución Histórica.

Supuestos del ejercicio de la jurisdicción.

Objetivos específicos: Introducir al alumno en el conocimiento de la función estatal destinada a resolver los conflictos que se produzcan tanto entre los particulares como entre éstos y el propio Estado a través de los órganos habilitados constitucionalmente para ello.

Bibliografía específica:

ALSINA, Hugo: Función jurisdiccional del Estado. Tratado Teórico Práctico de Derecho Procesal Civil y Comercial. Ediar. 1965. T.I, Pág. 19 y ss.

CARNELUTTI, F.: Sistema del Derecho Procesal Civil. Traducción de Alcalá Zamora y Sentís Melendo Uteha Argentina, 1944.

CALAMANDREI, Piero: Proceso y justicia. Revista de Derecho Procesal, 1952, I27. Manual de procedimientos (civil y penal). Jofré, Tomás. Ed. La Ley, Bs. 1941.

Unidad II. El Derecho Procesal.

El derecho procesal. Concepto. Autonomía. La norma procesal. Relaciones con otras ramas del derecho. El procedimiento. Derecho procesal penal y civil.

Evolución histórica del derecho procesal. El proceso romano y el germánico. Evolución en la República Argentina.

Objetivos específicos: Llevar al alumno al conocimiento del concepto genérico de la materia procesal, sus características, su autonomía, vinculación con otras ramas del derecho, las especies del procedimiento y su evolución histórica, con atención a su desarrollo nacional.

Bibliografía específica:

ALSINA: El Derecho Procesal, op. cit., T.I. Pág.33 y ss. CARNELUTTI: Sistema del Derecho Procesal Civil. op. cit.

CARNELLI, Lorenzo: El conceptualismo y el derecho procesal. La Ley, T. 51, Pág.968.

COUTURE, Eduardo: Algunas proposiciones fundamentales de Derecho Procesal Civil. Revista de Derecho Procesal, 1954. I, 289.

CHIOVENDA, Giuseppe: Instituciones de Derecho Procesal Civil. Traducción de Gómez Orbaneja, Revistade Derecho Privado, Madrid 1936.

GOLDSCHMIDT, James: Derecho Procesal Civil. Trad. por Prieto Castro. Editorial Labor, Barcelona, 1936. LEVENE, Ricardo: Antecedentes históricos sobre la enseñanza de la jurisprudencia y de la historia del derecho patrio en la Argentina. Revista del Instituto de Historia del Derecho, 1950, Pág.78.

Contribución a la historia de la Cámara de Apelaciones en el primer período de su fundación hasta 1813. LEVENE, Ricardo: Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de Bs. As., 1946, Pág.715.

LEVENE, Ricardo: Historia del Derecho Argentino. Bs. As. 1946.

LEVENE, Ricardo (h): El desenvolvimiento progresivo del derecho procesal argentino. Jurisprudencia Argentina, actual.

Unidad III. La Ley Procesal.

La ley procesal. Nociones. Efectos de la ley procesal en el tiempo y en el espacio. Aplicación e interpretación de las leyes procesales.

Objetivos específicos: Especificando los conceptos, aquí buscamos conceptualizar adecuadamente a la ley procesal y su aplicación, tanto temporal como espacial y su interpretación.

Bibliografía específica:

ALSINA: La ley procesal. op.cit. T. I, Pág. 56 y ss. CARNELUTTI: Sistema del Derecho Procesal Civil. op.cit.

ARGÚAS, Margarita: La regla “locus regit actum”, en la legislación nacional y la jurisprudencia argentina. Bs. As. 1928.

COSSIO, Carlos: La plenitud del orden jurídico y la interpretación judicial de la ley. Bs. As. 1939. COUTURE, Eduardo: Interpretación e integración de la ley. Revista Escuela Nacional de Jurisprudencia, Méjico, 1949, Pág.104.

COUTURE, Eduardo: Interpretación de las leyes procesales. Ídem, julio-setiembre de 1949, pág.109. JOFRÉ, Tomás: Manual de procedimientos (civil y penal). Op.cit.

ORGAZ, Alfredo: El problema de la interpretación de la ley. Revista del Colegio de Abogados. Bs. As.1951.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires comentado. Editorial De Palma. Ed. 2015.

Unidad IV. Sistemas Procesales.

Sistemas procesales. Concepto. Dispositivo e inquisitivo. Acusatorio. Procedimiento oral y escrito. Publicidad y secreto.

Jueces técnicos y jurados.

Pruebas legales y de las libres convicciones. La sana crítica.

Instancia única y doble instancia. Tribunales colegiados y unipersonales.

Objetivos específicos: El conocimiento de los sistemas procesales y su distinción de acuerdo con los diversos sistemas según el rol asignado a los jueces y al ministerio público fiscal; el modo de llevar adelante el procedimiento, la integración de los órganos jurisdiccionales y sistemas probatorios.

Bibliografía específica:

ALSINA: Sistemas procesales. op. cit., T.I, Pág. 98 y ss.

ÁLVAREZ, Alejandro: El principio acusatorio: garantía de imparcialidad. Nueva Doctrina Penal. 1996. HENDLER, Edmundo S.: Sistemas procesales penales comparados. Ad-Hoc, 1999.

MAIER, Julio B. y otros: Juicio por jurados. Ad-Hoc.

Unidad V. Las fuentes del Derecho Procesal.

Fuentes. Históricas. Constitucionales. Legislativas.

Subsidiarias. Jurisprudencia, práctica judicial, acordadas, doctrina.

Objetivos específicos: Apuntamos a las diversas fuentes del derecho procesal, tal como se enfocan en la precedente exposición temática.

Bibliografía específica:

ALSINA: Fuentes del Derecho Procesal. op. cit. T. I, Pág. 205 y ss. GONZÁLEZ CALDERÓN, J.A.: Derecho Constitucional Argentino. LEVENE, Ricardo y LEVENE, Ricardo (h): Obras citadas en la Unidad II.

MÉNDEZ CALZADA, L.: Rol de la Jurisprudencia entre las fuentes subsidiarias. Jurisprudencia Argentina. T.20, Pág.120.

SABATINI, J.: El procedimiento civil en la provincia de Buenos Aires. La Plata, 1937. ZORRAQUÍN BECÚ: La organización judicial argentina en el período hispano. Bs. As. 1947.

Unidad VI. La acción.

La acción. Concepciones diversas. Elementos.

Excepciones.

Extinción de la acción.

Clasificación. Por su objeto y por el derecho que protegen.

Acción civil y acción penal. Acción penal pública y acción penal privada. Instancia privada.

Objetivos específicos: Tratamos de llevar al alumno al conocimiento de la acción, en cualquiera de sus conceptualizaciones específicas, sus elementos y su contraposición, esto es las defensas que se le oponen en cuanto excepciones y los modos de su extinción.

Bibliografía específica:

PALACIO, Lino: Manual de derecho procesal civil. Abeledo Perrot. 2004.

LINO. T.I.: Derecho procesal civil. Palacio, "Nociones generales". Abeledo Perrot 1967.

RODRÍGUEZ SAIACH, Luis A.: Derecho Procesal Teórico Práctico de la Provincia de Buenos Aires. Lexis Nexis, 2006.

AMAYA, Enrique: La acción. Concepto y elementos. Cuadernos del Instituto de Derecho Procesal de laU.N.C., Nro.138.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires. Edit. De Palma. Ed. 2015.

Unidad VII. El proceso.

El proceso. Concepto, contenidos y objeto del proceso. Proceso civil y proceso penal. Naturaleza jurídica del proceso. Distintas teorías. Desarrollo del proceso. Estructura. Clases de procesos.

Objetivos específicos: Procuramos que el alumno interprete debidamente el concepto del proceso, lo diferencie del procedimiento y reconozca sus contenidos y objeto, distinguiendo además a cada uno según la materia, su naturaleza jurídica, desarrollo, estructura y sus distintas clases.

Bibliografía específica:

ALSINA: El proceso., op.cit. T.I, Pág.399 y ss. CARNELUTTI. Op. cit.

CARNELLI, Lorenzo: La naturaleza jurídica del proceso. La Ley. T.4, Sec. Jurisprudencia Extranjera. COUTURE, Eduardo: Fundamentos del derecho procesal civil. Ed. Depalma, 1951.

ALVARADO VELLOSO, Adolfo: El Juez: sus deberes y facultades. Depalma, 1982.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires comentado. Edit. De Palma. Ed. 2015.

Unidad VIII. Los sujetos del proceso.

Sujetos esenciales.

El juez. Condiciones. Designación. Incompatibilidades. Deberes y facultades. Garantías. Recusación y excusación. Remoción.

El Ministerio Público. Integración; la defensa. Abogados. Ejercicio de la profesión. Colegios de Abogados. Reglas éticas.

Objetivos específicos: Los sujetos esenciales del proceso, en cuanto son aquellos que aparecen enlazados con su existencia misma y resultan ser imprescindibles para que aquél se verifique en forma cierta, constituyen el objetivo de estudio de esta unidad, agregándose además las reglas propias del ejercicio profesional de la abogacía.

Bibliografía específica:

ALSINA: Las partes. op.cit. T.I, Pág.471 y ss. ALSINA: El Juez. op.cit., T.II, Pág. 196 y ss.

ALSINA: Ministerio Público Fiscal. op. cit., T.II, Pág. 332 y ss. COLMO: La Justicia. Pág.65.

CALAMANDREI, Piero: Elogio de los jueces escrito por un abogado. Trad. de Sentís Melendo.

MAIER, Julio B. y otros: El Ministerio Público en el proceso penal. Ad-Hoc.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires comentado. Ed. De Palma. Ed. 2015.

Unidad IX. Los actos procesales.

Actos procesales. Concepto. Naturaleza jurídica. Estructura del acto procesal. Clasificación. Las formas procesales. Violación de las formas. Nulidades.

Expresión de los actos procesales. Oralidad y escritura. Lengua oficial. Publicidad. El expediente judicial.

Objetivos específicos: El objetivo de esta unidad está centrado en aquellos acontecimientos que se producen en el marco del proceso, con observancia de las formas legalmente establecidas, teniendo en cuenta su modo de expresión e instrumentación, y las sanciones previstas ante la violación de las formas.

Bibliografía específica:

ALSINA: Actos jurídicos procesales. op. cit. T.I, Pág.604 y ss.

BARTOLOMI FERRO, Abraham: Actos jurídicos procesales penales. Enciclopedia Jurídica Ameba. T.I. BARTOLOMI FERRO, A.: El proceso penal y los actos jurídicos procesales penales. 1994.

LEGUIZAMÓN, Ramón C. y otros: La forma de los actos en el proceso. Bs. As. 1955.
LEVENE, Ricardo (h): Formas procesales. Enciclopedia Jurídica Ameba, T.XI.
PODETTI, J. Ramiro: Tratado de los actos procesales. Bs.As. 1955.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires comentado,
Ed. De Palma Ed. 2015.

Unidad X. Tiempo y espacio de los actos procesales.

Lugar de los actos procesales. Sede del tribunal y domicilio. Notificaciones. El tiempo.
Plazos y términos procesales. Los días hábiles e inhábiles. Habilitación.

Objetivos específicos: La meta aquí radica en los condimentos espaciales y temporales que requieren los actos procesales para su validez, con más el concepto que distingue a los días hábiles de los inhábiles y su habilitación.

Bibliografía específica:

COUTURE, Eduardo: Vocabulario Jurídico, Depalma, 1983.

VÉLEZ MARICONDE, Alfredo: Derecho Procesal Penal. Lerner, 1980. ODERIGO,
Mario: Lecciones de Derecho Procesal. Depalma, 1980.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires comentado,
Ed. De Palma. Ed. 2015.

Unidad XI. La jurisdicción.

La jurisdicción. Concepto. Naturaleza jurídica. Jurisdicción judicial, administrativa y legislativa. Competencia. Concepto. Caracteres. Distribución.

Objetivos específicos: Buscamos ampliar el conocimiento y aplicación del concepto de jurisdicción y de competencia, en cuanto definen la aptitud de los órganos jurisdiccionales creados por el Estado para entender en los conflictos según la materia que les es propia.

Bibliografía específica:

ALSINA: La jurisdicción. op. cit. T.II, Pág.413 y ss.

ALBRECHT y AMADEO: La competencia penal. Desalma, 1996. LASCANO, David:
Jurisdicción y competencia. Bs. As. 1941.

COUTURE: Vocabulario Jurídico, op.cit.

LEONE, Giovanni: Tratado de Derecho Procesal Penal. Ejea, Bs. As. 1973/1974

RODRÍGUEZ, M. A.: Los límites de la jurisdicción penal. Ad-Hoc.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires comentado.
Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XII. Organización Judicial.

Organización judicial de la nación y de las provincias. Competencia de la justicia federal, de los tribunales de la Capital Federal y de los tribunales provinciales.

Desplazamiento de la competencia. Conexidad, atracción, prórroga. Conflictos.

Objetivos específicos: El objeto de estudio en esa unidad es la organización judicial, con especial atención de tres ámbitos, el federal, el de la Capital Federal y el de la provincia de Buenos Aires; los supuestos de prórroga y de prohibición de la misma, de atracción y conexidad; y, finalmente, la resolución de los conflictos que se producen como consecuencia de ellas.

Bibliografía específica:

ALSINA: Organización Judicial. op. cit. T.II, Pág. 19 y ss.

El Dec. Ley 1285/58, la Ley Nacional 24.050 y la Ley Provincial 5827.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires comentado, Ed. De Palma, ed. 2015.

Código Procesal Penal de la Nación. Grün Editora. Ed.2016.

Segunda parte:

Unidad XIII. Bases y garantías constitucionales para el procedimiento penal.

En la Constitución Nacional y en la Constitución de la Provincia de Buenos Aires. Los tratados internacionales.

El Código Procesal de la Provincia de Buenos Aires según la ley 11.922 y sus modificatorias. Principales características y diferencias con el sistema anterior.

Objetivos específicos: Buscamos que el alumno conozca, tanto a los fines del aprendizaje de la materia como por su propio interés personal, las seguridades reconocidas expresan e implícitamente por el Estado para el ejercicio de sus derechos y en modo fundamental, todo aquello que garantiza el denominado debido proceso penal, en su calidad abarcadora de todas y cada una de las garantías, poniendo especial énfasis en el bloque constitucional vigente. En la segunda parte de esta unidad, procuramos el conocimiento de las características fundamentales del nuevo proceso penal bonaerense, introducido en 1998 con sus modificaciones posteriores y su comparación con el sistema anterior.

Bibliografía específica:

CARRIÓ, Alejandro: Garantías constitucionales en el proceso penal. Hammurabi, Bs. As., 2006. BIDART CAMPOS, Germán J.: Manual de Derecho Constitucional Argentino. Depalma, 1969.

CAFFERATA NORES, José I.: Cuestiones Actuales sobre el Proceso Penal. Editores del Puerto. Buenos Aires. 1997.

CAFFERATA NORES, José I.: Derechos Individuales y proceso penal. Lerner. Córdoba. 1984.

CARNELUTTI, Francisco: Cuestiones sobre el proceso penal. Trad. De Sentís Melendo. Ejea. Buenos Aires. 1961.

CARNELUTTI, Francisco: Lecciones sobre el proceso penal. Trad. De Sentís Melendo. Ejea. Buenos Aires, 1950.

GONZÁLEZ CALDERÓN, J.A.: Derecho Constitucional Argentino.

FALCONE, Roberto A. y MADINA, Marcelo A.: El proceso penal en la Provincia de Buenos Aires. Ad-Hoc.

2005.

JAÉN VALLEJO, Manuel: La presunción de inocencia. Revista de Derecho Penal y Procesal Penal. Lexis Nexis, octubre 2004, Pág.355 y ss.

Constitución Nacional.

Constitución de la Provincia de Buenos aires.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos aires comentado, Ed. Desalma, ed. 2015.

Unidad XIV. Los órganos jurisdiccionales y los intervinientes en el proceso.

Suprema Corte de Justicia. Tribunal de Casación. Las Cámaras de Garantías. Tribunales en lo Criminal. El Juez de Garantías. El Juez en lo Correccional. El Juez de Ejecución. El Juez de Paz.

El Ministerio Público Fiscal. Organización según la ley 12.061. Fiscales. Defensores. Asesores de incapaces. Funciones. Facultades.

Demás intervinientes en el proceso. El imputado. Defensor de confianza. El actor civil. El civilmente demandado. El asegurador. El particular damnificado. Mandatarios. La víctima. Derechos y facultades. Víctima colectiva o difusa.

Fuero de la responsabilidad penal juvenil. Órganos judiciales (ley 13.634).

Objetivos específicos: Aquí la meta está fijada por el conocimiento de los distintos órganos jurisdiccionales que integran el sistema judicial de la Provincia de Buenos Aires, su composición y funciones, y también de las partes y demás intervinientes en el proceso penal, con distinción de aquellas que resultan ser imprescindibles según las exigencias legales y las otras, a las que la ley autoriza a intervenir, sin revestir la condición recién apuntada.

Bibliografía específica:

BERTOLINO, Pedro J.: El Juez de Garantías en el Código Procesal Penal de Buenos Aires. Depalma. Buenos Aires. 2000.

CAFFERATA NORES, José I.: Imparcialidad del Juez. Cuestiones actuales sobre el proceso penal. Editores del Puerto. 1997.

FALCONE, Roberto A.: El particular damnificado en el nuevo Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires. Jurisprudencia Argentina. 1998-II-844.

J.A.: La acción civil en el proceso penal bonaerense, 2004-IV-1039.

MAIER, Julio B. y LERNER, Manuel: Cuestiones fundamentales sobre la libertad del imputado y su situación en el proceso penal. 1981.

Ley provincial 5827 y ley nacional 24.050.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires comentado, Ed. De Palma, 2015.

Unidad XV. Actos, actas y resoluciones.

Actos y resoluciones judiciales. Poder coercitivo. Resoluciones. Motivación y firma. Plazos. Queja por retardo de justicia.

Actas. Contenidos y formalidades. Nulidad. Testigos. Notificaciones, citaciones y vistas.

Objetivos específicos: Pretendemos el acabado conocimiento de los distintos actos que se producen dentro del proceso penal, sea aquellos que están a cargo de los jueces como de las partes, su instrumentación, plazos, motivación y demás exigencias formales.

Bibliografía específica:

GORPHE, Francisco: Las resoluciones judiciales. Trad. Alcalá Zamoray Castillo, Bs. As. 1953.

PASSI LANZA: Elaboración de los conceptos de sentencia fundada y motivada y de autosuficiente y autónoma, La Ley 131-65.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires, Ed. Desalma, Ed. 2015.

Unidad XVI. La investigación.

La investigación penal preparatoria.

Fines de la I.P.P. Duración. Prórroga. Vencimiento de plazos. Forma. Bases para su iniciación. Denuncia. Facultad de denunciar.

Denuncia obligatoria. Prohibición de denunciar.

Archivo de las actuaciones. Desestimación de la denuncia. Impugnación. Principio de oportunidad. Criterios especiales de archivo. Impugnación. Resolución alternativa de conflictos penales (ley 13.433).

Objetivos específicos: Esta unidad está dedicada a una de las partes fundamentales del proceso penal bonaerense, esto es, la que habrá de servir para comprobar la existencia de un hecho delictuoso, su posible autor, su personalidad y las diversas circunstancias que califiquen, agraven, atenúen, justifiquen o incidan en su penalidad, atendiendo a las bases de su iniciación, y al mismo tiempo a las razones que motivan el archivo y la desestimación de la denuncia. Asimismo, se incluyen la aplicación del principio de oportunidad, los criterios especiales de archivo y la resolución alternativa de conflictos penales.

Bibliografía específica:

CAFFERATA NORES, José I.: El principio de oportunidad. Cuestiones actuales sobre el proceso penal. Editores del Puerto. 1997.

CAFFERATA NORES: Denuncia anónima. op.cit.

FALCONE, Roberto A. y DELEONARDIS, Alfredo J.: La investigación penal preparatoria en el nuevo Código de Procedimiento Penal bonaerense. La Ley, 1998-D-1386.

DEVOTO, Eleonora: Oportunidad y composición: una síntesis posible. Revista de Derecho Penal y Procesal Penal. Octubre 2004.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XVII. Denuncia e imputado.

Órgano que recibe la denuncia. Obligaciones, facultades y actos inmediatos. Actos de la policía. Atribuciones. Actuación de prevención.

Obstáculos fundados en privilegio constitucional. El registro de antecedentes.

Declaración del imputado. Asistencia. Derecho al silencio. Formalidades. Declaraciones separadas y espontáneas. Evacuación de citas.

Declaración informativa.

Objetivos específicos: En esta unidad, atendemos a la denuncia como estímulo para la iniciación de una investigación, los órganos autorizados a recibirla y las actuaciones consecuentes, y por el otro lado, apuntamos al estudio de la situación del imputado como parte del proceso, su declaración, su negativa, sus derechos y la llamada declaración informativa.

Bibliografía específica:

BERALDI, Carlos A.: Análisis y evaluación comparativa de las facultades conferidas a la Policía en función judicial por el Código Procesal Penal de la Nación y el Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires. Revista de Derecho Penal y Procesal Penal. Lexis-Nexis. Junio de 2005.

CAFFERATA NORES, José: El imputado. Marcos Lerner, Córdoba, 1982.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XVIII. Coerción.

Medidas de coerción personal. Reglas generales. Prohibición de alejamiento y comunicación. Arresto. Citación. Detención. Aprehensión. Flagrancia. Incomunicación. Prisión preventiva. Procedencia, plazos y contenido. Distintas vías de impugnación. Alternativas a la prisión preventiva.

Libertad. Facultades del Fiscal. Libertad por falta de mérito.

Atenuación de la coerción personal. Detención domiciliaria. Salidas e internaciones en institutos educativos o terapéuticos.

Cesación. Caducidad. Internación. Medidas de coerción real.

Objetivos específicos: Las restricciones a la libertad individual requieren un adecuado análisis para llevar a su conocimiento, teniendo en cuenta las particularidades que presentan cuando, con la carga que resulta de la garantía del estado de inocencia, se imponen durante el proceso como medidas asegurativas de su prosecución. Aquí se impone el estudio de todas y cada una de las medidas de coerción posibles, a la luz protectora de las garantías constitucionales, y de las posibles solturas por falta de mérito y alternativas y morigeraciones de la prisión provisoria. También, son motivo de estudio las medidas de coerción real como cautelares de las cuestiones económicas que se incluyen en aquél.

Bibliografía específica:

CAFFERATA NORES, José I.: Limitación temporal a la prisión preventiva. Cuestiones actuales sobre el proceso penal. Editores del Puerto. 1997.

BERTOLINO, Pedro: El modo de ejecutar las medidas de coerción personal como una hipótesis de injerencia en los derechos del imputado. Revista de Derecho Procesal Penal, Rubinzal Culzoni, 2006-1.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XIX. Soltura.

Excarcelación y eximición de prisión. Procedencia. Denegatoria. Trámite y demás requisitos. Excarcelación extraordinaria. Cauciones. Obligaciones comunes y especiales.

Revocación de la excarcelación y de la eximición. Consecuencias. Rebeldía del imputado.

Objetivos específicos: Aquí la soltura viene de la mano de institutos tales como la excarcelación y la eximición de prisión, que requieren particular atención para su estudio, dada las distintas modalidades y especies indicadas por la ley, incluida la excarcelación extraordinaria, con las obligaciones que se imponen como condición de la libertad y su permanencia, así como la situación que llevan a su revocación.

Bibliografía específica:

SILVESTRINI, Alberto J.: Nuevas reformas del Código Procesal Penal bonaerense (ley 14.128). Revista de Derecho Penal y Procesal Penal. Abeledo Perrot. Nro.9-2010.

CAFFERATA NORES, José: La excarcelación. Desalma, 1998.

Debates de la Honorable Convención Constituyente de 1934. Imprenta Oficial. La Plata.

FALCONE, Roberto y MADINA, Marcelo: El proceso penal en la Provincia de Buenos Aires. Ad-Hoc.2005. IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XX. Prueba (primer módulo).

Medios de prueba. Reglas generales. Libertad probatoria y sistema de valoración. Exclusiones probatorias. Inspección y reconstrucción del hecho. Examen corporal y mental. Identificación de cadáveres. Operaciones técnicas.

Registro domiciliario y requisas personales. Allanamientos. De morada. De otros locales. Sin orden. Formalidades. Requisa personal. Secuestro.

Interceptación de correspondencia y de comunicaciones telefónicas.

Objetivos específicos: La prueba, y en esto incluimos a esta unidad y a las dos siguientes, dado que hemos dividido su estudio en razón de la extensión de los temas y su importancia, es toda actividad dirigida a comprobar o descartar la existencia de los hechos y la intervención de quienes llamamos imputados, cuenta con un pormenorizado régimen normativo dentro del código adjetivo bonaerense, con vistas a su producción tanto en la primera como en la segunda etapa del proceso. Es por ello, que en las unidades XX, XXI y XXII, constituyen objetivos específicos el estudio y todos y cada uno de los medios de prueba, debiéndose tener en cuenta especialmente los principios que la rigen, esto es la libertad probatoria, el sistema de valoración, las exclusiones probatorias y las limitaciones. El régimen de nulidades y de intervención

de las partes. Igualmente, habremos de distinguir estos cuatro grandes conceptos: medios de prueba, objetos de prueba, órganos de prueba y sujetos de prueba.

Bibliografía específica:

BERTOLINO, Pedro J.: El Juez de Garantías en el Código Procesal Penal de Buenos Aires. Depalma. Buenos Aires. 2000.

BRICHETTI, Giovanni: La evidencia en el Derecho Procesal Penal. Trad. de Sentís Melendo. Ejea, Buenos Aires, 1973.

JAUCHEN, Eduardo M.: Tratado de la prueba en Materia Penal. Rubinzal-Culzoni, Santa Fé. 2002.

PEDRO. J.A.: Acerca de la regla de la valoración de la prueba en el Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires. Bertolino, 2001-II-1026.

BERTOLINO, Pedro: La convicción sincera como regla de valoración de la prueba en los juicios penales. En “la prueba, homenaje al maestro Hernando Devis Echandía, Universidad Libre, Bogotá, agosto de 2002. CAFFERATA NORES, José y HAIRABEDIAN, Maximiliano: La prueba en el proceso penal. Lexis Nexis, 2008. DÍAZ, Clemente A.: El cuerpo del delito. Abeledo Perrot, 1987.

FLORIÁN, Eugenio: De las pruebas penales. Temis, Bogotá, 1982. JAUCHEM, Eduardo: La prueba en materia penal. Rubinzal Culzoni, 1992.

LEDESMA, Ángela: Medios de prueba no legislado y aceptados por la jurisprudencia. XII Congreso Argentino de Derecho Procesal, Rosario, mayo 1983. Libro de ponencias generales, informes y comunicaciones.

PALACIO, Lino: La prueba en el proceso penal. Abeledo Perrot, 2000.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XXI. Prueba (segundo módulo).

Testigos. Obligación, capacidad y prohibición de atestiguar. Facultad y deber de abstención. Formas de declaración. Tratamiento especial. Compulsión. Arresto. Examen en el domicilio. Falso testimonio.

Reconocimientos.

Careos.

Peritos. Incapacidad e incompatibilidad. Excusación y recusación. Obligatoriedad. Nombramiento y facultad de proponer.

Informes.

Autopsia necesaria. Cotejo de documentos.

Objetivos específicos: Como anticipamos, remitimos a lo expuesto sobre el punto en la unidad anterior.

Bibliografía específica:

BERTOLINO, Pedro: El debido proceso penal. LEP, La Plata, 1986.

CAFFERATA NORES, José: Reconocimiento de personas. Marcos Lerner, Córdoba, 1981.

CAFFERATA NORES, José y HAIRABEDIAN, Maximiliano: La prueba en el proceso penal. Lexis Nexis, 2008. CREUS, Carlos: Derecho Procesal Penal, Astrea, 1996.

ROMERO VILLANUEVA, Horacio J. Código Penal de la Nación anotado. Lexis Nexis, 2005. IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XXII. Prueba (tercer módulo).

Proposición de diligencias probatorias. Anticipo extraordinario de prueba. Derecho de asistencia. Actos definitivos e irrepetibles. Notificaciones. Posibilidad de asistencia. Deberes y facultades de los asistentes.

Carácter de las actuaciones. Limitaciones sobre la prueba.

Nulidades. Reglas generales. Declaración de oficio. Oportunidad y forma de articulación. Modo de subsanarlas. Efectos y sanciones.

Objetivos específicos: Aquí también es aplicable lo expresado en la unidad XX, a la que remitimos.

Bibliografía específica:

Las nulidades en el Código Procesal Penal (ley 23.984).

AMADEO, Sergio y PALAZZI, Pablo A.: Reseña jurisprudencial. Jurisprudencia Argentina 1994 T.I, Pág. 878 y ss, III, Pág. 1037 y ss.

BERTOLINO, Pedro: El funcionamiento del derecho procesal penal. Desalma, 1985. CREUS, Carlos: Invalidez de los actos procesales penales. Astrea, 1995.

FALCONE, Roberto y MADINA, Marcelo: El proceso penal en la Provincia de Buenos Aires. Ad-Hoc. 2005. GRANILLO FERNÁNDEZ, Héctor M. y HERBEL, Gustavo A.: Código de Procedimiento de la Provincia de Buenos Aires. La Ley, 2005

MAIER, Julio B.: Función normativa de la nulidad. Depalma, 1980.

PESSOA, Nelson R.: La nulidad en el proceso penal. Viera Editor, Corrientes, 1997.

SORONDO, Juan C. (h): Los actos irreproducibles y definitivos en el Código de Procedimiento Penal de la Provincia de Buenos Aires. La Ley, Nro.7, año 5, agosto de 1998.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XXIII. Cierre de la investigación.

Sobreseimiento. Oportunidad, alcance y procedencia. Forma. Intervención del Fiscal de Cámaras. Efectos del sobreseimiento.

Excepciones. Clases. Oportunidad para oponerlas. Trámite. Prueba y resolución. Efectos. Impugnación. Cierre de la etapa preparatoria. Elevación a juicio. Requisitoria, contenido. Particular damnificado. Oposición. Resolución.

Objetivos específicos: El cierre de la investigación forma parte de un estrecho segmento normativo, cuya importancia es inversamente proporcional a tal extensión, toda vez que, aquí tanto sometemos al conocimiento de los alumnos, las posibilidades de una anticipada conclusión del proceso, por vía de las distintas hipótesis de sobreseimiento como también, por la oposición de las defensas constitutivas de las excepciones, en cuanto dilatorias o perentorias, y por otro lado, aparece la posibilidad de la continuidad, encarnada por la requisitoria de elevación a juicio formulada por la acusación y las contingencias propias de su viabilidad.

Bibliografía específica:

FORNATTI, Enrique: Excepciones previas en el proceso penal. Abeledo, 1952.

GUZMÁN, Nicolás: La acusación fiscal alternativa o subsidiaria. Reflexiones en torno a su validez lógica y jurídica. Revista de Derecho Penal y Procesal Penal. Nro.10. Lexis Nexis. Octubre 2006.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XXIV. El juicio (primer módulo).

Procedimiento común. Integración del Tribunal. Citación a juicio. Audiencia previa. Cuestiones a tratar. Resolución. Recursos.

Fijación de la audiencia de debate. Sobreseimiento.

El debate. Oralidad, publicidad, acceso, continuidad, suspensión, postergación extraordinaria. Asistencia de las partes.

El imputado. Representación.

Poder de policía y de disciplina. Facultades del presidente y de las partes. Lugar de celebración.

Objetivos específicos: Esta unidad el objeto de estudio es todo aquellos que la ley contempla a partir de la radicación de la causa ante el órgano del juicio, su constitución, los ofrecimientos probatorios de las partes y sus demás pretensiones; la posibilidad del sobreseimiento como nuevo cierre anticipado; la producción de pruebas fuera del debate, las características propias de éste, la asistencia de las partes, del imputado y las facultades disciplinarias.

Bibliografía específica:

La audiencia preliminar del sistema procesal penal bonaerense. Jurisprudencia Argentina. 25-5-98, Pág. 49 y ss.

NIEVA WOODGATE, Federico G.: Teoría y técnica de la oralidad en el proceso penal bonaerense. IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XXV. El juicio (segundo módulo).

Actos del debate. Apertura. Dirección. Cuestiones preliminares. Desarrollo. Facultades del imputado. Formas de interrogatorio y de recepción de la prueba. Incorporación por lectura.

Iniciativa probatoria. Ampliación del requerimiento fiscal. Nuevas pruebas. Discusión final. Acta del debate.

Veredicto y sentencia. Cesura. Anticipo.

Objetivos específicos: Con íntima vinculación con los temas de la unidad anterior, aquí tratamos de introducir al alumno en la audiencia de debate propiamente dicha; sus actos, apertura, dirección, desarrollo, resolución de cuestiones preliminares, las facultades de las partes y la producción de prueba. La discusión final, el acta que refleja la actividad desarrollada y por último, el pronunciamiento del órgano jurisdiccional dividido en veredicto y sentencia, con la posibilidad de una etapa de cesura.

Bibliografía específica:

MAIER, Julio B.: La cesura del juicio penal. *Doctrina Penal*, año 7, N° 25/28. 1984.

BERTONI, Eduardo: La cesura del juicio penal. *Determinación judicial de la pena*. Editores del Puerto. 1993.

FALCONE, Roberto A.: El valor de la prueba del sumario en el juicio oral. *Revista del Colegio de Abogados de Mar del Plata*, 1991.

GORPHE, Francisco: De la apreciación de la prueba. Trad. Alcalá Zamora, Bs. As. 1950.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XXVI. Procedimientos especiales.

El juicio correccional. Trámite y sentencia. Juicio por delitos de acción privada. Querrela. Procedimiento. El juicio abreviado. Solicitud. Acuerdo. Trámite. Resolución.

Suspensión del proceso a prueba.

Procedimiento en caso de flagrancia. Juicio directísimo.

Hábeas corpus. Procedencia. Competencia. Requisitos. Informe. Audiencia. Prueba. Resolución. El Fiscal. Estado de sitio.

Objetivos específicos: Con la inclusión del juicio correccional, aquí tratamos las distintas variables que la ley ofrece al juicio común, sea porque median circunstancias de carácter subjetivo, objetivo o prácticas, toda vez que buena parte de ellas apuntan a la abreviación del trámite. Asimismo, incluimos al hábeas corpus y sus distintas clases, como remedio específico previsto para resguardar la libertad de las personas.

Bibliografía específica:

ARES, José Luis: *El Juicio Correccional y otros procedimientos especiales en la Provincia de Buenos Aires*. Lexis Nexis. Buenos Aires, 2006.

SILVESTRINI, Alberto J.: Procedimiento en caso de flagrancia en el Código Procesal Penal de la Provincia de Buenos Aires, *Revista de Derecho Penal y Procesal Penal*, Lexis Nexis. Nro. 7. marzo de 2005.

CAFFERATA NORES, José I.: *El juicio abreviado. Cuestiones actuales sobre el proceso penal*. Editores del Puerto. 1997.

DE OLAZÁBAL, Julio: *Suspensión del proceso a prueba*. Astrea, 1994.

LÓPEZ LECUBE, Alejandro y TAMINI, Adolfo Luis: La “probation” y la suspensión del juicio penal a prueba. *La Ley*, 1994-D-854.

SAGÜÉS, Néstor P.: *Hábeas Corpus*. Astrea. 1998.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XXVII. Actividad recursiva (primer módulo).

Impugnaciones. Disposiciones generales. Recurso de las partes. Adhesión. Recursos durante el juicio. Efectos extensivo y suspensivo. Desistimiento. Denegatoria. Queja. Conocimiento del Tribunal de Alzada. “Reformatio in pejus”.

Reposición. Procedencia. Trámite. Efectos. Recurso de apelación. Procedencia. Competencia. Plazo. Forma. Elevación de actuaciones. Radicación. Deserción. Admisibilidad. Audiencia y resolución.

Objetivos específicos: Aquí también volvemos a dividir el estudio en dos módulos, a fin de facilitar el conocimiento de los distintos medios de impugnación a través de los cuales las partes puedan impugnarlos pronunciamientos judiciales y asimismo, las distintas instancias propias de los recursos ordinarios y extraordinarios, poniendo entonces en la mira del aprendizaje, los modos, plazos y demás circunstancias que hacen a la actividad recursiva.

Bibliografía específica:

PALACIO, Lino: Los recursos en el proceso penal. Abeledo Perrot, 1998. HITTERS, Jua C.: Técnica de los recursos ordinarios. LEP, 1985.

AYAN, Manuel N.: La prohibición de la “reformatio in peius”. Cuadernos del Instituto de Derecho Procesal Penal de la UNC, Nro.105.

BIDART CAMPOS, Germán: La doble instancia en el proceso penal. El Derecho. 118.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XXVIII. Actividad recursiva (segundo módulo).

Recurso de casación. Motivos. Eximición de reclamo o protesta. Resoluciones recurribles. Forma y plazo. Recursos de las partes. Trámite. Sentencia. Procedimiento abreviado.

Acción de revisión.

Recursos extraordinarios ante la Suprema Corte. Disposiciones generales. Admisibilidad. Trámite. Sentencia.

Inconstitucionalidad. Nulidad. Inaplicabilidad de ley. El recurso federal.

Objetivos específicos: Remitimos a lo señalado en la unidad anterior, con la aclaración que aquí se incluyen, además, los recursos extraordinarios locales y ante la Corte Nacional.

Bibliografía específica:

LUGONES, Narciso y DUGO, Sergio: Casación penal y recurso extraordinario. Depalma, 1993. LUGONES, Narciso: Recurso extraordinario. Depalma. 1992.

MORELLO, Augusto: El recurso extraordinario. LEP, 1987. MORELLO, Augusto: La Casación. Abeledo Perrot, 1983.

HITTERS, Juan C.: Técnica de los recursos extraordinarios y de la casación. LEP, 1984. PALACIO, Lino: El recurso extraordinario federal. Abeledo Perrot, 1992.

DE LARRUA, Jorge: Recurso de Casación.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XXIX. El proceso penal juvenil.

El proceso penal juvenil según la ley 13.634. Disposiciones Generales. Investigación Penal Preparatoria. Juicio. Recursos.

Niños inimputables.

Causas seguidas a mayores y menores. Medidas judiciales de integración social. Régimen especial para el cumplimiento de sanciones.

Objetivos específicos: Hemos incluido y a su estudio consagramos esta unidad, el proceso penal juvenil, instaurado recientemente en la provincia de Buenos Aires, a cuyo fin, destacamos las especialidades del sistema y su relación, en lo pertinente, con los temas propios de las unidades precedentes, en la medida que no se opongan a éste.

Bibliografía específica:

Leyes provinciales 13.298 y 13.634. Leyes nacionales 22.278 y 26.061.

Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.

Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de la Justicia de Menores (Reglas de Beijing).

Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de los Menores Privados de la Libertad (Reglas de La Habana).

Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil. Observaciones General del Comité de los Derechos del Niño.

VILLAVERDE, María Silvia: Nuevo Derecho de la Infancia y la Adolescencia en la provincia de Buenos Aires. Claves de interpretación de la reforma. Lexis Nexis Buenos Aires. Nros.11 y 12-2007.

CAFFERATA NORES, José I.: Niños infractores. Cuestiones actuales sobre el proceso penal. Editores del Puerto. 1997.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015.

Unidad XXX. Etapa ejecutiva.

Ejecución. Disposiciones generales.

Penas. Cómputo. Pena privativa de libertad. Suspensión. Salidas transitorias. Enfermedad. Inhabilitaciones. Detención domiciliaria.

Revocación de la condena condicional. Libertad condicional. Trámite y revocatoria. Medidas de seguridad.

Condenas pecuniarias. Restitución de objetos. Sentencia declarativa de falsedades instrumentales. Costas.

Objetivos específicos: Entramos aquí en el estudio de la etapa final del proceso, cuando se ha dictado sentencia condenatoria: ejecución de la pena, sea de privación de libertad, pecuniaria o de inhabilitación. Se incluye además el instituto de la libertad condicional, su otorgamiento y su revocación; las medidas de seguridad. También la ejecución de la sentencia declarativa de falsedades instrumentales y la imposición y pago de costas.

Bibliografía específica:

VILLANUEVA, Romero op.cit.

SALT, Marcos: La judicialización de la ejecución penal en el nuevo Código Procesal Penal de la provincia de Buenos Aires. Jurisprudencia Argentina, 1998-II-824.

SALT, Marcos: Los derechos fundamentales de los reclusos. Editores del Puerto, 1999.

DE LA RÚA, Jorge: Código Penal Anotado. Depalma, 1997.

Reglas mínimas para el tratamiento de reclusos de las Naciones Unidas.

IRISARRI, Carlos: Código Procesal Penal de La Provincia de Buenos Aires, Ed. De Palma, Ed. 2015. Ley 24660, De Ejecución Penal de La Nación.

2.7. – Metodología de enseñanza - Estrategias Didácticas.

El eje principal sobre el que girará la metodología de la enseñanza de esta materia será la exposición de los contenidos a cargo de los docentes, sin que ello signifique una monopolización de la clase, sino que deberá permanentemente ser alternada por diversas estrategias didácticas, especialmente las que provoquen la intervención espontánea de los alumnos. La relación de los contenidos con temas de actualidad llevará también a su teórica incorporación, con base a las noticias periodísticas diarias, cuidando siempre el valor relativo que debe asignársele con respecto a la verdad, siendo de todos modos relevantes que los estudiantes sepan aprehender esos

fenómenos y adaptarlos a los temas sometidos a su aprendizaje. Se incorporarán también fallos de los tribunales, provocando su análisis y crítica.

2.8. – Criterios de Evaluación: El eje principal sobre el que girará la metodología de la enseñanza de esta materia será la exposición de los contenidos a cargo de los docentes, sin que ello signifique una monopolización de la clase, sino que deberá permanentemente ser alternada por diversas estrategias didácticas, especialmente las que provoquen la intervención espontánea de los alumnos. La relación de los contenidos con temas de actualidad llevará también a su teórica incorporación, con base a las noticias periodísticas diarias, cuidando siempre el valor relativo que debe asignársele con respecto a la verdad, siendo de todos modos relevantes que los estudiantes sepan aprehender esos fenómenos y adaptarlos a los temas sometidos a su aprendizaje. Se incorporarán también fallos de los tribunales, provocando su análisis y crítica.

3. CONDICIONES GENERALES PARA LA APROBACIÓN DE LA ASIGNATURA.

Asistencia: El alumno deberá registrar una asistencia a clases igual o superior al 75 % del total de clases programadas para la asignatura, en caso de inasistencias las mismas deberán estar debidamente justificadas con la documentación respaldatoria.

Regularidad: La regularidad a la asignatura se pierde por registrar más del 25 % de ausencias sin justificar. En cuyo caso el alumno deberá rendir la materia en calidad de libre.

Evaluación: Para la promoción de la asignatura el alumno deberá alcanzar una calificación mínima de cuatro puntos en cada parcial o lo que se fije de acuerdo con el plan de estudios correspondiente, en su defecto en el examen integrador de contenidos. Caso contrario deberá rendir la asignatura en examen final con la calidad de alumno regular.

2.3. ANEXO III: ENCUESTA REALIZADA A LOS ESTUDIANTES

Dicha encuesta se enviará a los estudiantes al final del curso de Derecho Procesal Penal, a través de la plataforma de Google Forms. Asimismo, contarán con la posibilidad de incluir comentarios adicionales tales como propuestas de mejora.

- 1) ¿Considera que la modalidad implementada durante la cursada le ha brindado herramientas para desempeñarse con mayor capacidad de competencia en el área?

Sí

No

No sabe/No contesta

- 2) ¿En las actividades de simulación, usted recibió fácilmente los puntos críticos de la asignatura?

Sí

No

No sabe/No contesta

- 3) ¿Cree usted que las actividades grupales son fundamentales para el desarrollo de las competencias profesionales?

Sí

No

No sabe/No contesta

- 4) ¿El aprendizaje basado en problemas, fue para usted aprovechado en las actividades planteadas?

Sí

No

No sabe/No contesta

- 5) La dinámica de trabajo propuesta ha sido:

Muy buena

Buena

Regular

Mala

No sabe/No contesta

- 6) La utilización de los recursos didácticos (dispositivos, videos, imágenes, casos) ha sido:

Muy buena

Buena

Regular

Mala

No sabe/No contesta

7) ¿Considera que la simulación, el aprendizaje basado en problemas y los trabajos colaborativos le han brindado suficientes herramientas para el desarrollo profesional?

Sí

No

No sabe/No contesta

8) La contribución de la asignatura a los conocimientos previos ha sido:

Muy buena

Buena

Regular

Mala

No sabe/No contesta

:

9) Qué calificación general le pondría a la cursada basada en las actividades de aprendizaje desarrolladas:

Muy buena

Buena

Regular

Mala

No sabe/No contesta

10) ¿Considera que el docente fue una guía en cada una de las actividades propuestas?

Sí

No

No sabe/No contesta

11) ¿Le resultó más ameno adentrarse en la bibliografía con esta modalidad de actividades?

Sí

No

No sabe/No contesta

12) Cómo calificaría la estrategia de enseñanza implementada en cuanto a su dinamismo y eficacia para la adquisición de los conocimientos prácticos:

Muy buena

Buena

Regular

Mala

No sabe/No contesta

13) ¿La participación de usted en la asignatura cree que fue mayor como resultado de las actividades propuestas?

Sí

No

No sabe/No contesta

14) En la actividad de aprendizaje basado en problemas, propuesta para la unidad 22, ¿Considera que la selección del material trabajado le permitió abordar los temas con mayor profundidad?

Sí

No

No sabe/No contesta

15) En una de las actividades basadas en el trabajo colaborativo, el docente les propuso trabajar con cuadros sinóptico usted ¿Considera que la misma le dio claridad sobre esa unidad?

Sí

No

No sabe/No contesta

16) En la unidad 23, el docente propuso la estrategia de simulación de cierre de una investigación. ¿Considera que fue propicio el sitio elegido para desarrollarla?

Sí

No

No sabe/No contesta

17) Considera que las estrategias didácticas utilizadas, tales como la resolución de problemas, la simulación y los trabajos colaborativos lo han ayudado a articular la teoría y la práctica:

Si

No

No sabe/No contesta

18) Considera que las estrategias de enseñanza optadas a generar mayor motivación en los estudiantes:

Si

No

No sabe/No contesta

19) Qué temática te resultaron de mayor interés:

20) Qué temática te resultaron de menor interés:

21) Comentarios y sugerencias generales de mejora: