

## CAPÍTULO XVII

### PLAN DE ACTIVIDADES DEL CURSO

#### SUMARIO

1. Programación previa en equipo .....	Mét-XVII-1
2. Programación de las evaluaciones .....	Mét-XVII-1
3. Prueba anónima.....	Mét-XVII-2
4. Evaluación cruzada .....	Mét-XVII-2
5. Observaciones comunes.....	Mét-XVII-3
5.1. ¿El “alegato de oreja”? .....	Mét-XVII-3
5.2. El nivel de exigencia .....	Mét-XVII-4
6. Evaluación del proceso .....	Mét-XVII-6
7. Una prospectiva de integración metodológica.....	Mét-XVII-6
8. Perspectivas .....	Mét-XVII-7



## *Capítulo XVII*

### *PLAN DE ACTIVIDADES DEL CURSO*

#### *1. Programación previa en equipo*

Es necesario programar anticipadamente qué se va a mandar hacer en cada una de las clases de un curso, porque contribuye efectivamente a un ordenamiento de toda la actividad de aprendizaje del curso.<sup>1</sup>

Es esta una tarea en la que deben trabajar en equipo el profesor titular y sus adjuntos, o los adjuntos y la dirección del Departamento, etc., a fin de aprovechar las experiencias de cada uno y asegurar consenso y coherencia en la ejecución.

A fin de poder continuar utilizando, con las debidas modificaciones, las programaciones anteriores, resulta útil numerar simplemente las clases y dejar para una cuestión de almanaque determinar qué número corresponde a cuál clase.

Hacer la programación global antes de iniciar el curso tiene una gran ventaja pedagógica, y es que permite determinar en una sola oportunidad —que pueden ser semanas de trabajo previo, desde luego— cuál es el equilibrio que se da a las distintas actividades de aprendizaje, cuáles técnicas o métodos se usan y cuáles no, cómo se mezclan unos y otros cuando ello es posible, cómo se gradúa la dificultad creciente de los trabajos que se van dando.

#### *2. Programación de las evaluaciones*

Además, al programar las actividades de aprendizaje de los alumnos sale naturalmente la determinación de las fechas aproximadas en que se tomarán los exámenes parciales, y la decisión de en qué consistirán los mismos.

Desde luego, si se ha exigido la realización de trabajos de aplicación a lo largo de todo el curso, no es coherente tomar luego un examen teórico; aunque confesamos que en muchos años hemos tomado los parciales divididos en mitad teóricos y mitad prácticos. Actualmente estamos tomando los parciales y final exclusivamente con casos prácticos, a libro abierto, lo que no ha provocado otras

<sup>1</sup> Y porque lo requieren las disposiciones actuales.

dificultades que el abandono de alumnos a los cuales la carga de tareas durante el curso les resultó excesiva. Trabajamos siempre en la búsqueda del equilibrio más adecuado, desde luego, y esto nuevamente es algo que no puede resolverse sobre la marcha sino en la tranquila reflexión de sucesivas reuniones de cátedra.

### 3. *Prueba anónima*

En muchas Universidades de países desarrollados es ya costumbre tradicional que las pruebas se rindan en forma escrita y anónima, para que el profesor al calificar no se deje influir por su percepción personal del alumno, sino por la calidad objetiva de su trabajo.

El modo práctico de realizarlo es identificar cada prueba, por ejemplo en el ángulo superior derecho, con los datos del alumno y un número que se repite en el ángulo izquierdo; el ángulo derecho se recorta y se guardan todos los recortes en un sobre que se cierra y firma en presencia de los alumnos, incluso cruzando los cierres con firmas de ellos. Cada prueba queda sólo identificada con un número, el profesor desconoce a quién corresponde cada número, y sólo después de dadas públicamente las notas se abre en público el sobre a fin de determinar a quién ha correspondido qué nota.

### 4. *Evaluación cruzada*

Aún mejor nos parece el sistema en práctica en la Escuela Nacional de Administración Pública de Francia, a la cual se ingresa habitualmente con dos títulos universitarios ya obtenidos, y además previo rigurosísimo examen de ingreso. Todo el trabajo posterior de aprendizaje y evaluación es igual y altamente exigente.

Pues bien, la práctica en dicha Escuela de altísimo nivel es que los profesores que dan los cursos *no son los que calificarán a los alumnos*. Los que califican son siempre profesores de cursos anteriores, u otros profesores que no están dictando cursos.

En el caso de nuestra materia, el sistema que utilizamos en la actualidad es que las pruebas y los expedientes con los trabajos de aprendizaje de cada alumno son evaluados separadamente por otros dos profesores adjuntos de la cátedra, cada uno de los cuales elabora una lista de calificaciones sin conocer las que ha puesto el otro, ni la opinión individual del docente a cargo del curso.

Una vez terminada esta tarea de doble corrección de cada comisión por dos profesores de otras comisiones, se reúnen los adjuntos con el titular y se comparan las notas: Los que han calificado unifican sus notas si son próximas, y si hay diferencias importantes en la calificación la prueba es leída por el titular y por los demás profesores, arribándose de tal modo a una nota final del equipo docente.

Si el adjunto a cargo del curso considera que la nota resulta injustamente baja para algún alumno que él tiene especialmente calificado, el caso es discutido, y

sopesando ambos elementos se llega a la calificación final. Sobre el peso de uno y otro aspecto nos remitimos al punto siguiente.

Obviamente, este tipo de calificación cruzada demanda un gran esfuerzo docente, pero en cambio contribuye enormemente a aproximar criterios sobre la realización y forma de encarar los diversos trabajos, casos, etc., que se van dando. Resulta así un instrumento potentísimo de integración metodológica y también científica del grupo.

Para evitar una de las quejas de los alumnos, no acostumbrados a estos métodos de calificación, de que sea alguien «anónimo» quien califica, hemos organizado cruzamientos sistemáticos de todos los adjuntos por todas las comisiones —siguiendo desde luego el mismo plan de trabajo ya mencionado— con lo cual la mencionada crítica se ha morigerado sustancialmente. Desde luego, mejora también de tal modo la variedad de experiencias y enfoques metodológicos que el alumno recibe de los distintos adjuntos y del titular.

## 5. *Observaciones comunes*

### 5.1. *¿El “alegato de oreja”?*<sup>2</sup>

Las clases que hemos tenido oportunidad de presenciar en el exterior, en que se desarrollaban cursos con este sistema, daban una relación entre los alumnos y el profesor muy clara: Nadie se siente particularmente interesado en colocarse en “primera fila,” “intervenir activamente,” “demostrar” sus “aptitudes” e “interés” con los múltiples recursos que todos conocemos; causar, en suma, la mejor impresión posible en el profesor.

Si la impresión personal del profesor sobre el alumno no juega un rol decisivo en la nota, la preocupación del alumno —y del docente— es en mayor medida aún la de verdaderamente aprender —y enseñar— a resolver en serio los problemas, porque de nada le servirá “semblantear” a su profesor para calcular cómo podrá ser la evaluación. Mejor le conviene entrenarse en hacer el tipo de trabajos sobre cuya base se le evaluará.

Algo similar le pasa al profesor: Son siempre otros los jueces del resultado de su trabajo docente, con lo cual hay una suerte de evaluación objetiva permanente de los resultados de su enseñanza, que al ser efectuada en equipo dentro de una misma cátedra permite incrementar el aprendizaje recíproco sin asperezas ni resentimientos.

La crítica que todavía suele formularse a uno u otro de estos sistemas, es que impiden valorar adecuadamente el interés, la participación, dedicación, etc., del alumno. Nos parece una crítica errónea. La participación, el interés, la dedicación, etc., del alumno se meritúan perfectamente, junto con su capacidad, a

<sup>2</sup> Ampliar en BRUNO DOS SANTOS, MARCELO A., “Los alegatos de oreja: Una práctica cotidiana que atenta contra un mejor servicio de justicia,” *LL*, 2007-F, pp. 865-872; reproducido en GORDILLO (dir.), *Derecho administrativo. Doctrinas esenciales*, Buenos Aires, La Ley, 2010, t. IV-223.

través de los trabajos y casos que ha ido entregando en tiempo y forma a través de todo el curso.

Es esta una prueba cierta y objetiva de su interés, dedicación, trabajo, participación, capacidad, y no depende de un juicio subjetivo determinado por su cantidad de intervenciones espontáneas, consultas “inteligentes,” etc.

Lo cual nos lleva a la práctica, por nadie desconocida, del “alegato de oreja” en Tribunales o del lobbying en la Administración o en el Congreso. En el Poder Judicial, algunos jueces no la aceptan si no es en presencia de ambas partes,<sup>3</sup> otros incluso la fomentan porque favorece la intermediación.<sup>4</sup> Los abogados litigantes tratan de hacerlo.<sup>5</sup> Pero convengamos que en nuestro procedimiento escrito no siempre el abogado tendrá la oportunidad de hacer el “alegato de oreja” al magistrado o funcionario, e incluso a veces desconocerá qué asesor o funcionario será el que verdaderamente preparará, en base al expediente, el proyecto que finalmente suscriba la autoridad.<sup>6</sup>

Dicho en otras palabras, el alumno como mínimo *también* debe aprender, o más aún *principalmente* debe aprender, a ser juzgado y evaluado por la calidad de sus escritos y no por la habilidad de sus comportamientos en el trato personal.

Por lo tanto, el deber del docente es entrenarlo a hacer buenos escritos, y para ello además de hacerle realizar tal tipo de experiencias de aprendizaje, debe igualmente *juzgarlo por la calidad de sus trabajos*, no por la impresión que personalmente le haya causado, buena o mala, al menos como regla general y principal.

## 5.2. *El nivel de exigencia*

Los profesores a veces pecan de inconsecuencia en quejarse del elevado número de alumnos, pero no ser lo suficientemente riguroso en las exigencias de aprendizaje y en los niveles de calificación.

Claro está, cualquiera sabe que aprobar a un alumno no ocasiona problemas inmediatos al docente,<sup>7</sup> y que a la inversa no aprobarlo implica quejas personales, reclamos grupales, discusiones, llegando a los extremos de denuncias formales ante las autoridades, etc.

Allí les toca compartir suerte tanto a los profesores arbitrarios en el reprobar (no a los arbitrarios en el aprobar), como a los profesores exigentes pero razo-

<sup>3</sup> LORD DENNING, para mencionar uno.

<sup>4</sup> Lo cual es admisible si recibe o cita a *ambas* partes, y las escuchan en igual medida. Lo mejor, desde luego, es hacerlo a través de audiencias públicas convocadas por el propio Tribunal citando a ambas partes, para una misma oportunidad procesal. Lo trágico es que hay quienes escuchan el “alegato de oreja” de una sola de las partes, y no recibe o escuchan a la otra...

<sup>5</sup> CARRIÓ, “Cómo argumentar...,” *art. cit.*, pp. 50 y 51, quién también señala sus inconveniente, concluyendo “que no puede recomendarse su adopción universal,” p. 51.

<sup>6</sup> Es la vieja observación de SAUVY, que desarrollamos en *La administración paralela*, Madrid, Civitas, 1982, pp. 51-53.

<sup>7</sup> Existen, aunque son excepcionales, los casos de profesores que han debido dejar la cátedra por lisa y llana irresponsabilidad en su excesiva benevolencia.

nables o al menos coherentes en el nivel de exigencia aplicado a sus diferentes alumnos.

Creemos que se trata de una cuestión de responsabilidad del profesor frente a su conciencia y a la sociedad: ¿Asume él en plenitud de espíritu que está probando la treintava parte (o lo que sea) de un *profesional*? ¿Asume su responsabilidad por la aptitud o ineptitud profesional, en esa proporción, del alumno frente a sus futuros clientes, etc.?

¿Cumple él mismo con el rol de responsabilidad social que le toca dentro de la profesión, y en que debiera ser uno de los objetivos de enseñanza y aprendizaje de sus alumnos?<sup>8</sup> ¿Enseña con su ejemplo el ejercicio de esa responsabilidad?

¿Da testimonio con sus actos de la *justicia* a que aspira para la sociedad? ¿O da testimonio de una sociedad *sin valores de capacidad, esfuerzo y trabajo*, de premios y castigos a quienes cumplen e incumplen respectivamente?

¿Está aprobando una parte de un profesional eficiente o parte de un irresponsable, incapaz, etc.? Si ello ocurre, ¿no es él mismo *algo* de aquello que en esa *parte* aprueba bajo tales condiciones? La irresponsabilidad o incapacidad de algunos profesionales, ¿no es la suma de las partes proporcionales de irresponsabilidad o incapacidad de quienes fueron sus profesores?

De todos modos, ¿no debiera compartir algo de esta responsabilidad el Colegio Público de Abogados? ¿No debiera renovarse la vigencia de la matrícula cada década, previos requerimientos de actualización a cumplir ante el Colegio?

Por nuestra parte, cada vez que encontramos un profesional competente que dice haber sido alumno nuestro, nos enorgullecemos; y cada vez que encontramos un profesional incompetente que dice lo mismo, nos avergonzamos: Él es así en parte por nuestra culpa, esto constituye un hecho inescapable.

No critiquemos pues en exceso a la Universidad masiva, ni el ingreso “irrestringido,” pues no está mal que estudien muchos o todos: nos compete a los docentes aplicar un *egreso restringido* en cada materia.

Seamos conscientes que nuestra responsabilidad como docentes es que efectivamente *estudien y aprendan*, no que *cursen y rindan*; y al calificar, nuestro deber no es verificar meramente su asistencia, buena predisposición, atención, regularidad, etc., sino fundamentalmente su *aptitud* para ejercer la treintava parte de la profesión para lo cual lo aprobamos. De *sus* actos profesionales seremos nosotros, en esa proporción, moralmente responsables.

Y no se trata tampoco de reducir números, eliminar alumnos, etc., como con ingenuidad creen a veces nuestros hijos o nuestros alumnos; ni de crear “élites,” reducir la competencia profesional, etc.

Si *todos estudian y aprenden*, y *todos resultan aptos*, *todos deberán aprobar*. Pero si esas condiciones no se dan, *no valen las excusas para aprobarlos*: Ni el

<sup>8</sup> *Supra*, cap. I, § 3, núms. 7 *in fine* y 9.

escaso tiempo de ellos, ni su trabajo, ni su cansancio,<sup>9</sup> pues allí sólo ocultamos nuestra propia debilidad para asumir la responsabilidad de no aprobarlos, de enfrentar los disgustos de todo reclamo o protesta individual o colectiva.

A la inversa, asumimos la responsabilidad, frente a la sociedad, de los daños que su carencia parcial<sup>10</sup> de aptitud profesional provoque a terceros o a él mismo. De eso, moralmente al menos y por lo que hace a nuestra respectiva materia, nosotros somos los únicos responsables, puesto que la autoridad de la decisión fue puesta en aquel momento en nuestras manos por la sociedad.

En el juramento profesional del egresado va también, verdadero o falso, el juramento de los profesores que lo aprobaron.

### 6. *Evaluación del proceso*

Al hacer la programación se puede ya prever y anunciar las ocasiones en que se requerirá a los alumnos la entrega de comentarios anónimos sobre el desarrollo del curso, conteniendo en su versión más simple: a) Aspectos positivos, b) Aspectos negativos, c) Conclusiones y sugerencias.

El Centro de Perfeccionamiento Docente de la Facultad cuenta con formularios más perfeccionados, y también presta su colaboración en la elaboración de los resultados obtenidos. A él pueden pues recurrir los docentes que deseen mejores instrumentos o ayuda en la tabulación, evaluación, sin perjuicio de otros importantes servicios que el Centro brinda a quienes se lo soliciten.

Por otra parte, la ventaja del método simplificado es que requiere menos elaboración y se puede conocer de inmediato con cierta claridad la evolución del curso, y tenerlo presente para la corrección de futuras planificaciones. También facilita devolver de inmediato la información al curso, comentándoles en la clase siguiente cuáles han sido los resultados de la evaluación anónima.

### 7. *Una prospectiva de integración metodológica*

La queja más común, al comienzo de los cursos, es que es “la primera vez” que hacen casos en la Facultad. Esto puede ser cierto en cada alumno individualmente considerado; pero en la Facultad de hoy una apreciable cantidad de cátedras y de adjuntos de cátedras dictan sus cursos empleando en gran medida el método de casos.

Tal vez sería de desear que esta información se unificara, y se ofreciera a los alumnos que lo deseen la posibilidad de seguir esta opción metodológica, que sin duda les supone mayor esfuerzo pero tal vez mejor preparación. Si de ese u otro modo el alumno pudiera seguir desde el comienzo hasta el final de su carrera

<sup>9</sup> O próximo nombramiento, inminente casamiento, viaje al interior, enfermedad, duelo, etc. Todo eso justifica *reprogramar fechas de examen*, dar *prórrogas*, etc., pero el final es el mismo: Debe demostrar en algún momento su *aptitud profesional* en la materia, para poder ser aprobado.

<sup>10</sup> En lo referido a nuestra disciplina.

aquellos cursos en los cuales sucesivamente se profundice en la aplicación de lo que será luego el método de trabajo en su vida profesional, sin duda que las quejas que actualmente se escuchan no existirían en igual medida.

### *8. Perspectivas*

De todos modos, queda siempre como consuelo y satisfacción que aquellos que terminan este tipo de cursos, lo hacen reconociendo que ahora han comenzado a entender experimentalmente cómo se aplica el derecho a los hechos de un caso concreto.

Si, por otra parte, cada vez más docentes experimentan con la indispensable prudencia en la aplicación de alguno o algunos de estos métodos, y se adecua el régimen de concursos de modo que no perpetúe de hecho el sistema de la clase magistral como método de promoción docente, mucho se habrá avanzado.