

# La enseñanza del Derecho Aeronáutico

GRISELDA CAPALDO\*

The empires of the future will  
be the empires of the mind.

WINSTON CHURCHILL

## RESUMEN

El presente artículo está dividido en cuatro partes. Comienza con una breve reseña histórica y contextual de aquellos desarrollos científicos que condujeron al nacimiento de la Ingeniería Aeronáutica y por ende del derecho aeronáutico, para luego pasar revista de la ubicación curricular del Derecho Aeronáutico en el plan de estudios de las universidades argentinas y de algunas otras sudamericanas y europeas.

El abordaje de las estrategias didácticas empleadas para la enseñanza de esta asignatura es desarrollado en la tercera parte, en tanto que la cuarta y última muestra los resultados de una encuesta permanente, realizada al final de cada curso, entre los alumnos que tomaron la materia durante los años 2000 a 2009.

## 1. INTRODUCCIÓN

Hace poco más de una década leí un trabajo de investigación publicado en Estados Unidos, del que lamentablemente perdí la cita bibliográfica, cuyos resultados me sorprendieron tanto entonces como ahora. En él se concluyó que el desarrollo del proceso cognitivo/educativo está basado en cuatro disciplinas: las matemáticas, la lingüística, la geografía y la historia. La primera porque nos entrena en el pensamiento abstracto, la segunda porque nos provee de las herramientas para pensar y luego

\* Profesora adjunta regular de Derecho de la Navegación, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires.

explicar esos pensamientos complejos, la tercera porque nos ubica en un contexto tridimensional, la última porque ayuda a construir una identidad sociocultural y a razonar en función de las lecciones aprendidas en el pasado.

No tengo noticias de que esa investigación haya sido falseada o replicada. Aun así, sus conclusiones resultan *-mutatis mutandis-* muy apropiadas para discurrir acerca de la enseñanza del Derecho Aeronáutico, pues se trata de una disciplina jurídica nacida de un hecho técnico –la aeronavegación– que supuso la consumación de complejas teorías matemáticas y leyes físicas que aún hoy son de evocación obligatoria para comprender temas tan sensibles al derecho como la responsabilidad, la distribución de culpas o las causales de exoneración, entre otras. Ella misma desarrolló un lenguaje específico, ante la necesidad de tener palabras nombradoras de cosas, actividades o acciones nuevas que sirviesen para denotar procesos –jurídicos o no– complejos. La aviación además colocó al hombre en el dominio de la tercera dimensión, es decir, el espacio aéreo, cuyas dos principales consecuencias jurídicas fueron, por un lado, introducir la noción de frontera-volumen (por oposición a la noción de frontera-lineal que era la única que podía ser “pensada” por el hombre antes de la aviación) y, por el otro, la noción de soberanía sobre el espacio aéreo en tanto ámbito natural donde se desarrolla esta actividad e introduce a la geografía como escenario tridimensional del derecho. La historia, por último, es el factor clave de la aeronavegación para evitar futuros accidentes a partir de las “lecciones aprendidas” de la investigación técnica minuciosa de aquellos que ya ocurrieron. Diríase que es la didáctica de la tragedia. Es la forma de recoger datos primarios relevantes mediante una escrupulosa y compleja investigación técnica que coloca nuevamente al intérprete ante el rigor del pensamiento matemático abstracto.

### 1.1. UN POCO DE HISTORIA

Consumar exitosamente el primer vuelo mecánico fue una tarea que demandó al hombre unos 2.200 años, con los primeros intentos hechos por Arquitas de Tarento hacia el 360 a. C.; los logros medievales de Leonardo Da Vinci, Fray Terci Lana, Antonio Fuente de la Peña y el

jesuita Bartholomeu Lourenzo de Guzman; las pruebas empíricas de Otto Lilienthal, M. Tatin y Ferdinand Ferber (sin olvidar que Clement Ader –allá por 1888– acuñó los vocablos *aviación*, *aviador* y *avión* en la necesidad de crear palabras nuevas para un desarrollo técnico nuevo); hasta llegar a la conocida historia de los hermanos Wright en 1903.

No sería atinado cerrar esta brevísima introducción histórica sin antes aclarar que, dado que la ingeniería aeronáutica es tenida como la primera tecnología de punta en la historia de la humanidad, no me cabe duda de que no es tanto la máquina a vapor de Watts sino el invento de los hermanos Wright lo que permitió al hombre entrar verdaderamente en la modernidad tecnológica, puesto que de ella descendió un linaje científico y técnico como nunca antes se había visto.

Gracias a la aviación fue posible el perfeccionamiento de la radio, las comunicaciones inalámbricas, el laringófono y el radar, así como las investigaciones sobre las ondas de choque, la termo-aerodinámica y las teorías sobre flujos laminares y capas límite, que generaron tal acumulación logarítmica de conocimiento que le permitieron dar a la humanidad un formidable salto técnico y científico. La medicina también se benefició con el estudio de los efectos de la aceleración sobre el organismo humano y la relación hombre-máquina, que condujeron no sólo a la presurización de las cabinas de las aeronaves, sino también a nuevas investigaciones en medicina aplicada que desembocaron en el desarrollo de terapias alternativas, como las que se valen del uso de cámaras hiperbáricas, por ejemplo. La física de los materiales se vio favorecida por las nuevas aleaciones aportadas desde la industria aeronáutica para mejorar la resistencia de los metales a la fricción del aire y disminuir el peso de las aeronaves con un doble objetivo: incrementar la seguridad y mejorar la relación costo-beneficio. Las fibras sintéticas, los materiales compuestos, las telas y revestimientos ignífugos, los sistemas desengelatantes y antiengelatantes son sólo algunos ejemplos de los variados desarrollos concebidos desde la industria aeronáutica. Por último, la investigación sistemática de los accidentes de aviación permite fijar pautas sobre prevención y seguridad de las cosas que son tomadas luego por otras disciplinas o quehaceres humanos, adecuándolas a sus propias necesidades. Esta “didáctica del desastre aéreo” ha contribuido enormemente a aumentar los índices de seguridad, pues cada informe técnico elaborado por la res-

pectiva Junta de Investigación del accidente se transforma en un catálogo de “lecciones aprendidas” sobre aquellos aspectos que no deben volver a repetirse, y cuya última *ratio* es evitar que nuevos accidentes o incidentes vuelvan a ocurrir por causas similares.

Toda esta maravillosa ciencia aplicada hizo rendir frutos a postulados matemáticos teorizados hace casi tres siglos por Bernoulli (1700-1782) y Euler (1707-1783), que recién ahora adquieren enorme importancia práctica gracias al uso de los ordenadores.

Entonces, retomando la alusión del primer párrafo, la circunstancia de que el Derecho Aeronáutico tenga por objeto jurídico un hecho técnico (la aeronavegación) hace que su contenido esté impregnado por esa particularidad. De ahí que el tratamiento de sus instituciones ofrezca una generosa invitación al estudio interdisciplinario. Esta nota interdisciplinaria necesariamente debe impregnar el “cómo” de la enseñanza del Derecho Aeronáutico, a riesgo de que su omisión torne indigente su aprendizaje.

Por estas razones, y otras que serán descritas más adelante, entiendo que los aspectos técnicos y su correcto conocimiento y apreciación son la única manera de arribar a conclusiones jurídicas realistas en el campo del derecho aeronáutico.

En otras palabras, lo normativo es necesario pero no es suficiente para comprender la complejidad del fenómeno aeronáutico.

## 2. UBICACIÓN DE LA MATERIA DENTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS

Todos los currículos universitarios están diseñados para formar y conducir al educando hacia la obtención de un título de grado. La elección de un currículo en particular es una decisión compleja pero clave (Martin and Russel, 2006:3). Idealmente, debiera insertarse en y ser funcional al modelo de país que se aspira a construir.

Los historiadores del Derecho Aeronáutico indican que la introducción de esta asignatura dentro del universo jurídico argentino tuvo lugar a mediados del siglo pasado a través de la controvertida figura de Antonio Ambrosini (1888-1983). Apasionado defensor de la autonomía científica de esta materia, su prédica tuvo singular éxito en nuestro país, en Brasil y en México. La Argentina lo incorporó como docente al primer

curso de Especialización de Postgrado en Derecho Aeronáutico y Espacial que se dictó en toda América, ofrecido por el INDAE (Instituto Nacional de Derecho Aeronáutico y Espacial), cursos que luego adquirieron naturaleza universitaria por decreto 10.525/59. Entre 1950 y 1953, Ambrosini colaboró con el Centro Permanente de Investigaciones de Derecho Aeronáutico y Política del Transporte Aéreo y en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Antes de regresar a Italia estuvo en Río de Janeiro, donde inauguró la cátedra de Derecho Aeronáutico en la Universidad Nacional.

Es famosa la discusión que mantuvo por años con Antonio Scialoja, de la escuela napolitana, en defensa de la autonomía científica del derecho aeronáutico frente a la postura scialojiana a favor de un “derecho de la navegación” que subsumía al Marítimo, al Aéreo y al Fluvial y Lacustre. La escuela napolitana tuvo fieles cultores en la Universidad Nacional de Litoral, con el liderazgo indiscutido de Federico Ortiz de Guinea.

Curricularmente, al menos en la Argentina, la visión del maestro napolitano se impuso a la ambrosiana, salvo entre 1985 y 2004 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires, como veremos en breve. Curiosamente, si bien los cursos se ofrecen como “Derecho de la Navegación”, didácticamente se los enseña en el mismo curso pero por separado, es decir, respetando su respectiva autonomía.

En nuestra Casa de Estudios, en el currículo del año 1966, esta disciplina se enseñaba, junto a otras dos, bajo el copete de “Derecho de la Navegación”. Las otras dos eran el Derecho Marítimo y el Espacial. Era una materia obligatoria, como debieran serlo todas las codificadas. La carga horaria era un 50% mayor a la actual, como también el número de clases al año durante las que era dictada.

Luego del currículo del año 1985, su enseñanza se escindió en dos materias autónomas, Derecho Aeronáutico y Derecho Marítimo. El Derecho Espacial quedó eliminado. De obligatoria, pasó a ser una materia optativa dentro del Ciclo Profesional Orientado respecto de aquellos que escogían la especialidad en Derecho Económico-Empresarial, a la sazón, el Departamento del cual pasaron a depender esas asignaturas.

La primera cátedra autónoma de Derecho Aeronáutico fue inaugurada a mediados de 1988 por el Dr. Oscar Fernández Brital, con una memorable *laudatio* del Dr. Federico Videla Escalada, uno de los inolvidables maestros del Derecho Aeronáutico en la Argentina junto con Agustín Rodríguez Jurado y Héctor A. Perucchi.

Con algunas diferencias, el nuevo currículum de 2004 retrotrae las cosas a 1966, pues la asignatura vuelve a dictarse junto con Derecho Marítimo bajo el nombre de "Institutos de Derecho de la Navegación por Agua y por Aire". Sigue siendo, como en el plan anterior, una materia cuatrimestral, pero ahora es de cursada obligatoria para los que escogen especializarse en Derecho Económico-Empresarial.

Curricularmente, entonces, el Derecho Aeronáutico sólo tuvo autonomía didáctica en nuestra Facultad entre 1985 y 2004. Si bien al día de hoy se ofrecen cursos autónomos para cubrir la demanda de alumnos que aún cursan la carrera de acuerdo con el plan de 1985, esa situación debiera quedar concluida para fines de 2010.

En el resto de las universidades públicas del país, se enseñó siempre al estilo scialojano, es decir, como Derecho de la Navegación, junto con Derecho Marítimo.

En las universidades de Ecuador y Brasil esta materia no integra la oferta curricular de grado. Su enseñanza está desmembrada entre varias otras, como, por ejemplo, dentro de Contratos Civiles (para la parte de transporte aéreo), de Derecho Internacional Público (para la parte de espacio aéreo y convenios de tráfico aerocomercial) y de Derecho Internacional Privado (cuando se explica el Tratado de Montevideo de 1940).

En Paraguay, en cambio, tanto el Derecho Aeronáutico como el Marítimo son materias autónomas e integran el plan de estudios obligatorio para acceder al título de Licenciado en Derecho.

En España, los contenidos de la materia están dispersos principalmente entre las asignaturas Derecho del Transporte, Derecho Internacional Público, Derecho Internacional Privado, Contratos Civiles y Contratos Comerciales.

En Alemania, finalmente, tampoco integra la oferta curricular de cursos de grado. Es tan sólo una materia optativa que -al menos en la

Universidad de Colonia- se ofrece bajo la modalidad de un seminario de tres meses de duración.

### 3. DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL DERECHO AERONÁUTICO

Sin olvidar jamás que, como decía Albert Schweitzer, el profesor no es más que un alumno aventajado (cuya inmediata consecuencia, agrega, es que el que enseña aprende), no es menos cierto que la enseñanza del Derecho Aeronáutico -con varias estructuras lógicas heredadas del Derecho Marítimo- supone el esfuerzo volitivo de apartarse de la mochila paradigmática del Derecho Civil. Este paso, esta pascua paradigmática, quizá sea el salto al vacío de la inteligencia, diría Nietzsche, de los alumnos de derecho que llegan a nuestras Comisiones para tomar el curso de Derecho Aeronáutico.

Este salto es sociológicamente muy interesante, porque en muchos casos veo a los alumnos enfrentarse a una suerte de dificultad lógica que al principio perciben como insuperable, justamente porque están entrenados en la estructura del razonamiento y conclusiones de estricto cuño civilista más allá de cuyas fronteras, creen, no hay otras formas posibles de problematizar y pensar el derecho.

Parte del “arnés” que ayuda a los alumnos a no caer en ese vacío es, justamente, la explicación de cuestiones técnicas o la demostración -sencilla, por cierto- de algunas leyes de la termodinámica o de la físico-química de la atmósfera, que son el soporte de la aeronavegación y del ámbito en el cual se desenvuelve.

Estas estrategias son parte del “cómo” abordo la enseñanza del Derecho Aeronáutico. Un “cómo” que, si bien no olvido que estoy en una facultad profesional, me permite transitar por otras veredas distintas a la del abogado, pues mi condición de investigadora del Conicet me permite mostrar “en vivo” a los estudiantes que hay otras salidas laborales y profesionales posibles distintas al abogar. Es por eso que en mis cursos, la investigación de un par de temas específicos, sugeridos desde la cátedra, forma parte de un modesto entrenamiento que quizá, a una ínfima minoría, los induzca a tomar el camino de la ciencia. Ca-

mino que la universidad pública transita como ámbito natural de la investigación básica y aplicada.

El curso lo organizo en torno a clases teórico-prácticas, con mucho diálogo, reflexión y buen humor (que, por lo que al final del curso me cuentan los alumnos, no parece ser la clase de humor que impera entre los profesores de esta Casa). El método coloquial convive con el expositivo, las preguntas disparadoras y las preguntas espejo.

Debido a que, desde agosto de 2008, soy la única Adjunta de la cátedra del Dr. Cosentino que dicta la materia conforme al nuevo plan de estudios de 2004, es decir, Derecho Marítimo y Aeronáutico simultáneamente, al comienzo de cada clase hago un brevísimo repaso de lo analizado hasta ese día para recolocar al alumno dentro de uno u otro contexto jurídico. La abogada Giovanna Blangiardi es la otra profesora a quien también se le encomendó dictar la nueva materia dentro de la cátedra del Dr. Chami.

El primer día de clases, además de darme a conocer junto a mis ayudantes, y de conocerlos, hago circular un formulario para que anoten allí sus e-mails. Éste será nuestro canal de comunicación fuera de los días de clase. Durante algunos años (1993-1995), cuando además dictaba Derecho Internacional Público, fijé un día y horario por semana para evacuar dudas y consultas de los estudiantes. Generalmente los recibía en el Instituto de Investigaciones A. L. Gioja, una hora y media antes o bien después de clase, según lo decidido por votación de la mayoría. Teniendo comisiones de hasta 130 alumnos en Internacional Público y de apenas 25 en Aeronáutico, sólo recuerdo la visita de 5 alumnos, más que nada con curiosidad por ver “cómo era” un instituto de investigación. Sin embargo, al completar la encuesta que pongo a su disposición luego de firmar las notas en sus libretas, muchos de ellos ponderaban la iniciativa, que calificaban como única dentro de nuestra facultad.

Ante el fracaso de las consultas personales, eliminé esa instancia hasta la llegada de la revolución electrónica. Afortunadamente, desde que empleo el correo electrónico, las consultas son moderadamente frecuentes.

Desde la primera clase les hago llegar por e-mail el cronograma de la materia, con el detalle de lo que se verá clase a clase, indicaciones

sobre la dinámica de los exámenes parciales, una suerte de manual de instrucciones sobre los juegos de rol que se hacen casi al final del curso, y la bibliografía.

Por este mismo medio, a lo largo del cuatrimestre, les envío documentación complementaria, como artículos publicados aquí o en el extranjero, cuadros sinópticos y mapas conceptuales de algunos capítulos clave de esta materia.

Al decir de Aldaz Herrera (Aldaz Herrera, 2009: 4), "El Modelo Constructivista está centrado en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales". Tomando estas afirmaciones como punto de partida, diremos que la construcción se produce:

- a) Cuando el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento (Piaget).
- b) Cuando esto lo realiza en interacción con otros (Vigotsky).
- c) Cuando es significativo para el sujeto (Ausubel).

Las estrategias de construcción cognitiva que empleo son variadas y se orientan a la estimulación de destrezas para que el estudiante de derecho reflexione, comprenda, analice, investigue y critique, con el fin de resignificar el "stock" de conocimientos que ya posee, relacionarlos con los nuevos adquiridos desde el Derecho Aeronáutico y así "degustar" las relaciones e interrelaciones que se tejen y destejen entre unos y otros.

Además de las "visitas" interdisciplinarias, otra herramienta que utilizo a menudo es la identificación del problema en torno al cual girará una discusión, entre estudiantes y el profesor, acerca de cuáles son los caminos teóricos y empíricos que ayudan o mejor conducen a resolverlo. Es una estrategia excelente, creo, para entrenar el potencial reflexivo de los estudiantes y construir juntos el conocimiento de la materia.

En algunas ocasiones esa problematización viene de la mano de historias reales complejas, ya resueltas por la jurisprudencia, pero que someto al análisis de los estudiantes invitándolos a que hagan una vuelta de tuerca, repiensen lo que ya fue decidido por un juez, y postulen fundamentadamente su propia solución. Creo que ello ayuda a desdogmatizar el derecho y a comprender que ni los jueces ni los abogados ni los profesores se expresan *ad divinis*.

En ese proceso de desdogmatizar al derecho son de gran auxilio las preguntas espejo. Originadas en la pregunta concreta formulada por el estudiante, la respuesta no la da el profesor, sino que la devuelve al colectivo estudiantil para que entre todos, incluido el rol de orientador del profesor, construyan el conocimiento de lo que fue objeto de consulta.

Además de la bibliografía recomendada, otros recursos didácticos que empleo son: los documentos electrónicos que les envío por e-mail, las retroproyecciones, los mapas conceptuales, las síntesis sinópticas en el pizarrón, en algunas clases he llevado aeronaves en escala para mostrar determinados aspectos técnicos de las mismas, y artículos de diarios o revistas. Entre estos últimos, prefiero aquellos que incluyen datos o descripciones erróneos, justamente porque son ideales para ejercitar a los estudiantes en la lectura crítica. O los que describen innovaciones tecnológicas que generan dudas respecto a su posible inclusión como objeto de estudio del Derecho Aeronáutico (por ejemplo, los *flying boats*).

Como instancias formales, utilizo tres técnicas de evaluación: los exámenes parciales (uno escrito y otro oral) y los juegos de rol. A ellos añado algún trabajo práctico para resolver en forma domiciliaria; la resolución de problemas mediante la utilización de técnicas grupales, sobre todo con el método de discusión en pequeños grupos; y por supuesto, la evaluación silenciosa y discreta clase a clase.

Los exámenes escritos de ningún modo están diseñados para verificar cuántos Funes memoriosos hay en el curso, sino para evaluar su capacidad reflexiva, deductiva, inductiva, analógica y creativa (Kagan and Kagan, 1998:105). Por ello son a libro y código abiertos y sin límite de tiempo. Nos vamos cuando entrega su examen el último alumno. Como la materia se dicta durante 3 horas los días miércoles, el tiempo promedio de resolución -luego de años de emplear esta técnica- es de alrededor de cuatro horas.

El examen se compone de tres planteos problemáticos a ser respondidos en no más de tres o cuatro renglones pues me interesa sobremanera evaluar cómo emplean su inteligencia sintetizadora (Gardner, 2007; Gardner, 1993), un tema a desarrollar (presentado de modo tal que la respuesta no está formulada en ningún libro ni apunte, sino en las inferencias

lógicas y creativas que obtenga y desarrolle el estudiante) y un caso a resolver como juez de cámara, o como magistrado de la Corte Suprema (en ambos supuestos, como instancias revisoras de lo decidido por el *a quo*), o como abogado de una de las partes.

El método de discusión en pequeños grupos lo utilizo, en cierta medida, como ejercicio de entrenamiento para los juegos de rol pues, luego de dividir a la clase en cuatro grupos, distribuyo alternativamente entre ellos dos casos de resolución compleja, para al cabo de 15 minutos redistribuir lo resuelto por cada uno pero cruzando los casos entre ellos, de modo que las soluciones a las que arribaron los grupos A y C sean revisadas y criticadas por los grupos B y D. Al final, desde la cátedra, se hace una puesta en común.

Los juegos de rol tienen por objeto recrear un proceso contradictorio, en sede civil y comercial federal, en torno a un caso real indicado al comienzo del curso, cuando se distribuye el cronograma. Supone la confección de una demanda, su traslado y contestación, la sustanciación (abreviada, por cierto) del proceso, y la sentencia dictada por el resto de los estudiantes que no integran los dos grupos que representan a la parte actora y a la demanda.

Las consignas para el desarrollo de los juegos de rol comienzan la clase previa, cuando los alumnos proceden a elegir a dos moderadores independientes. Su desempeño también es evaluado por la cátedra. En las fechas predeterminadas en el cronograma, el grupo actor presenta a la accionada el escrito de su demanda y en la clase siguiente el grupo demandado hace entrega de su contestación a fin de que quede claramente trabada la litis. Ambos escritos deben explayarse sobre los aspectos técnicos, políticos e históricos que están involucrados en el caso. La demanda y su contestación deben ir acompañadas por anexos con la principal documentación respaldatoria de los hechos, y no podrán tener menos de 20 fojas. A fin de que haya una auténtica traba de la litis, no se admiten las siguientes estrategias: allanarse, basar la contestación de la demanda en la negación por la negación misma, no se aceptan libelos que no citen doctrina y jurisprudencia (al menos 3 de cada una), o que carezcan de desarrollo y fundamentos jurídicos, o que sólo giren en torno a hechos técnicos.

Según se explicita claramente en esa suerte de manual de instrucciones que acompaña al cronograma, para la calificación de cada alumno se tendrá especialmente en cuenta:

- La solidez y lógica jurídica de las presentaciones;
- los fundamentos legales y jurisprudenciales invocados;
- la aplicación práctica de las normas e institutos conocidos en el curso;
- la argumentación empleada durante el debate *in voce*;
- la resolución del problema planteado en la litis.

Cada juego de rol insume los 180 minutos de clase, divididos en tres bloques de 60 minutos cada uno. Los dos primeros están destinados a la exposición de cada grupo representativo de las partes actora y demandada. El bloque final se destina a un debate abierto entre ambos grupos, donde cada uno argumenta respecto de las pretensiones y fundamentos expuestos por el otro.

Para no interferir en el desarrollo de los “juegos de rol”, durante todo el proceso el resto de los alumnos cumple el rol de espectador no participante. Esto incluye a los docentes.

Concluido el último bloque, el resto de los alumnos (que cumplen el rol de jueces de un tribunal colegiado) pueden formular preguntas a los miembros de los equipos.

Toda la clase práctica se funda en mecanismos de autogestión. De ahí la importancia de que los propios alumnos designen a dos moderadores para que asuman la responsabilidad de controlar que las reglas de juego sean cumplidas, sobre todo en lo atinente a: 1) el control del tiempo; 2) que todos los integrantes de los grupos expongan, y 3) para moderar el debate final.

Concluido el proceso, el resto de la clase emitirá sentencia por votación fundada.

Como observadores no participantes, los docentes evaluamos el desempeño de los grupos sobre la base de las siguientes pautas: lógica jurídica, fundamentos fácticos, material visual y documental aportado, claridad conceptual en la exposición y en la argumentación.

Para facilitar la evaluación por pares, se debe traer una copia extra de la demanda y su contestación para los miembros de la clase que asumen el rol de tribunal colegiado.

#### 4. ENCUESTANDO A LOS ALUMNOS

Desde hace unos 15 años, al final del curso y luego de que los estudiantes conocen su nota final, los invito a responder anónimamente una encuesta.

Quien inspiró en mí este método fue la Dra. Susana Talavera, ex titular de Derecho de la Navegación, quien ya la empleaba cuando ingresé a su cátedra allá por 1989. Ciertamente, era mucho más sencilla, pero aun así muy estimulante para el profesor. Es el momento en que los calificadores pasan a ser calificados.

En un principio la diseñé sobre la base de siete preguntas. Con el andar de los años agregué dos, la última en 2004. De las nueve preguntas, sólo una tiene respuesta cerrada, aunque al final incluyo una opción semiabierta. El resto son abiertas, justamente para no perder la riqueza de las respuestas, aunque ello dificulte la interpretación de los datos.

En este capítulo me explayaré sobre los resultados de las encuestas realizadas entre el año 2000 y el primer cuatrimestre de 2009. Durante ese período tomaron la materia 276 alumnos, de los cuales exactamente 200 accedieron a responderla. Es decir, un 72,46% de los estudiantes. De los 200, un 27% (54 alumnos) prefirió revelar su identidad.

La encuesta tiene la siguiente estructura:

1) Califique al curso dentro de alguna de las siguientes opciones:

Malo	<input type="checkbox"/>	Bueno	<input type="checkbox"/>	Otro (especificar).....
Regular	<input type="checkbox"/>	Muy bueno	<input type="checkbox"/>	

2) ¿Qué aspectos positivos rescata del curso?

3) ¿Qué aspectos negativos señalaría a fin de no incurrir en ellos nuevamente?

4) ¿Cree que se logró el objetivo de “construir el conocimiento de la materia” entre docentes y alumnos? Si así fuere, ¿en qué medida se logró y cómo podríamos mejorarlo?

5) Los conocimientos adquiridos, ¿han sido relevantes para usted?  
¿Por qué?

6) ¿Qué temas hubiera preferido analizar con mayor profundidad?

7) ¿Cómo calificaría su rendimiento a lo largo del curso y qué factores contribuyeron positiva y/o negativamente en su desempeño?

8) Defina en tres palabras su impresión del curso.

9) Espacio libre para volcar otras opiniones personales.

Un 11,5% calificó al curso como “Bueno” (23 alumnos), un 73,5% como “Muy bueno” (147), un 14% como “Excelente” (28) y un 0,5% como “Magistral” (1) en ambos casos dentro de la opción “Otro (especificar)”. Sólo un 0,5% no respondió a esa pregunta (1 alumno).

Las respuestas a la segunda pregunta han sido muy variadas, como puede verse a continuación.

2. ¿Qué aspectos positivos rescata del curso?:

– Clases didácticas, claridad para exponer los temas: 46,5% (93 alumnos).

– Buena predisposición de los profesores, dedicación y compromiso docente: 31% (62 alumnos).

– Amabilidad, buen trato, respeto: 27,5% (55 alumnos).

– Las explicaciones: 20% (40 alumnos).

– Aplicación práctica de los conocimientos teóricos: 17% (34 alumnos).

– Metodología de la enseñanza, su variedad, trabajos en grupo, juegos de rol: 14,5% (29 alumnos).

– Formas de evaluación: 13% (26 alumnos).

– Paciencia para responder preguntas y resolver dudas: 7,5% (15 alumnos).

– Presentismo de los profesores, puntualidad: 6% (12 alumnos).

– Hacer razonar al alumno: 5,5% (11 alumnos).

– Buena empatía de los alumnos con los temas: 5% (10 alumnos).

– Participación activa en clase: 5% (10 alumnos).

– Buen humor de los docentes: 4,5% (9 alumnos).

- Muy buena organización del curso: 4,5% (9 alumnos).
- Material didáctico brindado: 3,5% (7 alumnos).
- Actividades de investigación: 2,5% (5 alumnos).
- El desarrollo teórico: 1% (2 alumnos).
- Tópicos extracurriculares tratados en clase: 1% (2 alumnos).
- Ambiente de debate generado en las clases: 0,5% (1 alumno).

A la tercera pregunta respondieron:

3. ¿Qué aspectos negativos señalaría a fin de no incurrir en ellos nuevamente?:

- Ninguno: 46,5% (93 alumnos)
- Los juegos de rol necesitan más coordinación/más *coaching*/ser más aprovechados: 6,5% (13 alumnos).
- Hubiéramos preferido tener más casos prácticos: 5,5% (11 alumnos).
- Algunas consignas no fueron claras: 5% (10 alumnos).
- Falta de tiempo para ver los temas (la materia requiere más horas de clase): 4,5% (9 alumnos).
- Excesiva cantidad de notas a promediar: 4% (8 alumnos).
- Trabajos grupales con un número menor de alumnos: 3,5% (7 alumnos).
- El modo de evaluar: 3% (6 alumnos).
- Demasiados trabajos prácticos: 2,5% (5 alumnos).
- Las clases a cargo de los Ayudantes y Jefes de trabajos prácticos: 2% (4 alumnos).
- El parcial escrito es un poco complicado: 2% (4 alumnos).
- Tres horas de clase por día son excesivas: 2% (4 alumnos).
- Coordinar mejor la entrega de trabajos prácticos: 2% (4 alumnos).
- Se le dedica demasiado tiempo al análisis de casos: 2% (4 alumnos).
- Las explicaciones técnicas: 1% (2 alumnos).
- Las clases a cargo de la Adjunta de cátedra: 0,5% (1 alumno).
- Excesivos datos técnicos: 0,5% (1 alumno).
- El examen oral: 0,5% (1 alumno).
- Poca utilización del Código Aeronáutico: 0,5% (1 alumno).

- Muy orientado al transporte de pasajeros en lugar de al de mercaderías: 0,5% (1 alumno).
- Tomar lista: 0,5% (1 alumno).

Desde que en agosto de 2009 desde la comisión a mi cargo se comenzó a dictar nuevamente Derecho Aeronáutico y Marítimo juntos (“Institutos de la Navegación por Agua y por Aire”), a esta tercera pregunta se ha sumado un nuevo aspecto negativo señalado por los alumnos. Es relevante aclarar, para el caso, que desde entonces han tomado la materia 56 alumnos, de los cuales 41 respondieron la encuesta. La queja es:

- Derecho Marítimo y Aeronáutico debieran enseñarse por separado: 24,39 % (10 alumnos sobre 41).

La cuarta pregunta motivó las siguientes respuestas:

4) ¿Cree que se logró el objetivo de “construir el conocimiento de la materia” entre docentes y alumnos? Si así fuere, ¿en qué medida se logró y cómo podríamos mejorarlo?

- Sí: 99% (198 alumnos).
- No: 0%.
- No contesta: 1% (2 alumnos).

A la segunda parte de la pregunta, respecto de los “aspectos que podrían ser mejorados”, responden:

- Se necesitan más horas de clase: 3% (6 alumnos).
- Se necesitan más clases prácticas: 1,5% (3 alumnos).
- Se necesita más trabajo de campo: 1,5% (3 alumnos).
- Se necesita analizar más casos jurisprudenciales: 1% (2 alumnos).
- Incluir videos: 0,5% (1 alumno).

A su vez, hay otras respuestas a esa segunda parte de la pregunta (¿en qué medida se logró y cómo podríamos mejorarlo?), que los alumnos responden señalando aspectos que correspondería indizarlos como “aspectos positivos”. Así pues, el objetivo se logró porque:

- Los conocimientos adquiridos se aplican en la práctica: 15% (30 alumnos).

- La relación o la interacción docentes/alumnos es muy buena: 14,5% (29 alumnos).
- Hacen razonar al alumno: 8,5% (17 alumnos).
- Las clases son didácticas: 5,5% (11 alumnos).
- Gracias a los trabajos grupales y las clases prácticas: 4,5% (9 alumnos).
- Hubo participación de los alumnos: 3,5% (7 alumnos).
- Se relacionan distintos institutos del derecho entre sí: 3% (6 alumnos).

La quinta pregunta dio lugar a las siguientes respuestas:

5) Los conocimientos adquiridos, ¿han sido relevantes para usted?  
¿Por qué?

- Sí: 92,5% (185 alumnos).
- Muy relevantes: 3,5% (7 alumnos).
- No son relevantes, pero sí interesantes: 1,5% (3 alumnos).
- No: 0,5% (1 alumno).
- No contesta: 2% (4 alumnos).

¿Por qué?

- Se aplican los conocimientos a la vida diaria/laboral: 24,5% (49 alumnos).
- Por la novedad de la materia: 17,5% (35 alumnos).
- Por un interés especial/personal en el tema: 10% (20 alumnos).
- Comprenden mejor el contrato de transporte aéreo cuando viajan: 8% (16 alumnos).
- Porque se relaciona la materia con otras ramas del derecho: 5% (10 alumnos).
- Por la manera de motivar al alumno, o de conducir las clases: 3,5% (7 alumnos).
- Incentiva la investigación, a profundizar, a informarse: 2% (4 alumnos).
- Terminó el curso con más conocimientos que con los que llegó: 1,5% (3 alumnos).
- Ayuda a comprender y razonar: 1% (2 alumnos).

A la pregunta 6) ¿Qué temas hubiera preferido analizar con mayor profundidad?, respondieron:

- Responsabilidad: 14,5% (29 alumnos).
- Delitos aeronáuticos: 6,5% (13 alumnos).
- Investigación de accidentes aeronáuticos: 5,5% (11 alumnos).
- Seguros: 4,5% (9 alumnos).
- Derecho Espacial: 3,5% (7 alumnos).
- Aeronáutica comercial: 3,5% (7 alumnos).
- Abordaje: 3% (6 alumnos).
- Aeropuertos: 2% (4 alumnos).
- Jurisprudencia: 2% (4 alumnos).
- *Overbooking*: 2% (4 alumnos).
- Daños a terceros en la superficie: 2% (4 alumnos).
- Privatización de Aerolíneas Argentinas: 1,5% (3 alumnos).
- Transporte aéreo de mercaderías: 1,5% (3 alumnos).
- Convenios de tráfico aéreo: 1,5% (3 alumnos).
- Retraso: 1,5% (3 alumnos).
- Medio ambiente y aviación: 1,5% (3 alumnos).
- Transporte sucesivo: 1% (2 alumnos).
- Cielos abiertos: 1% (2 alumnos).
- Personal aeronáutico/comandante: 1% (2 alumnos).
- Circulación aérea: 1% (2 alumnos).
- Privilegios: 0,5% (1 alumno).
- Transporte aéreo postal: 0,5% (1 alumno).
- Los juegos de rol: 0,5% (1 alumno).
- Aspectos técnicos: 0,5% (1 alumno).
- *Code-sharing*: 0,5% (1 alumno).
- *Leasing* de aeronaves: 0,5% (1 alumno).

Desde que además dictamos Derecho Marítimo, se agregan las siguientes respuestas (de 41 alumnos encuestados):

- Agente marítimo: 2,40% (1 alumno).
- Avería gruesa: 2,40% (1 alumno).

A la pregunta 7) ¿Cómo calificaría su rendimiento a lo largo del curso y qué factores contribuyeron positiva y/o negativamente en su desempeño?, se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Bueno: 54,5% (109 alumnos).
- Muy bueno: 15% (30 alumnos).
- Regular: 15% (30 alumnos).
- No contesta: 11,5% (23 alumnos).
- Irregular: 4% (8 alumnos).

Factores que contribuyeron positivamente a su desempeño:

- Buena predisposición de los profesores: 15,5% (31 alumnos).
- Los juegos de rol, trabajos prácticos, trabajos en grupo: 12,5% (25 alumnos).
- Los conocimientos técnicos adquiridos: 7% (14 alumnos).
- Nivel de conocimiento de los profesores: 2,5% (5 alumnos).
- Búsqueda de información/investigación: 2% (4 alumnos).
- Buen humor de los profesores: 1% (2 alumnos).

Factores que contribuyeron negativamente a su desempeño:

- Problemas personales: 10% (20 alumnos).
- Problemas laborales: 9% (18 alumnos).
- Falta de tiempo: 6% (12 alumnos).
- Cursar muchas materias simultáneamente: 4,5% (9 alumnos).
- Dificultades bibliográficas: 1% (2 alumnos).
- El grupo de trabajo no era homogéneo: 0,5% (1 alumno).
- Examen oral: 0,5% (1 alumno).
- No haber asistido a todas las clases: 0,5% (1 alumno).

La pregunta “8) Defina en tres palabras su impresión del curso” dio lugar a las siguientes respuestas:

- Muy interesante: 23,5% (47 alumnos).
- Didáctico/Calidad: 16,5% (33 alumnos).
- Interactivo/Participativo/Dinámico: 11,5% (23 alumnos).
- Ameno/Divertido: 11% (22 alumnos).

- Complejo/Integral/Completo: 9% (18 alumnos).
- Excelente calidad docente: 8,5% (17 alumnos).
- Práctico: 8,5% (17 alumnos).
- Novedoso/Original: 4% (8 alumnos).
- Respeto: 3,5% (7 alumnos).
- Ordenado: 3% (6 alumnos).
- Exigente: 2,5% (5 alumnos).
- Conocimiento: 2,5% (5 alumnos).
- Útil: 2,5% (5 alumnos).
- Transparencia/Lealtad/Justicia: 2,5% (5 alumnos).
- Recomendable: 2% (4 alumnos).
- Instructivo: 2% (4 alumnos).
- Razonamiento/Espíritu crítico: 1,5% (3 alumnos).
- Experiencia: 1% (2 alumnos).
- Solidaridad: 0,5% (1 alumno).

Finalmente, la pregunta “9) Espacio libre para volcar otras opiniones personales” motivó las siguientes respuestas:

- Muy conforme con el curso: 20% (40 alumnos).
- Alto nivel de conocimientos de los docentes: 10% (20 alumnos).
- Alto nivel moral/humildad de los docentes: 9% (18 alumnos).
- Profunda vocación docente/muy buena predisposición para aclarar dudas: 7% (14 alumnos).
- Es muy positivo traer invitados especiales al curso: 6,5% (13 alumnos).
- Agradece calidez/calidad humana: 6% (12 alumnos).
- Respeto hacia los alumnos: 5% (10 alumnos).
- Muy buen *feed-back* alumno/profesor: 4,5% (9 alumnos).
- Desean colaborar con la cátedra como ayudantes: 4% (8 alumnos).
- Buen humor: 3% (6 alumnos).
- Mentalidad abierta de los profesores para aceptar opiniones contrarias a la propia: 2,5% (5 alumnos).
- Rescata los debates: 1,5% (3 alumnos).
- Se exige mucho pero se da más de lo que se exige: 1,5% (3 alumnos).

- Solicitan mantener a los alumnos al tanto de conferencias: 0,5% (1 alumno).

#### 4.1. BREVÍSIMA INTERPRETACIÓN DE LA ENCUESTA

No hay dudas respecto a la percepción de los alumnos en cuanto al logro del objetivo de construir, juntamente con los docentes, el conocimiento de la materia.

Sin embargo, la organización de los juegos de rol es señalada con más frecuencia como uno de los aspectos negativos del curso. Si bien casi un 15% señaló estar muy de acuerdo con ellos y un 12,5% subrayó que contribuyeron a su desempeño estudiantil, otros demandaron más apoyo por parte de los docentes, consignas más claras y menos alumnos por grupo. Pero ninguno demandó su eliminación como estrategia didáctica.

Es evidente, también, cómo la formación profesional impartida desde nuestra facultad incide al momento de valorar la relevancia de los conocimientos adquiridos, pues una cuarta parte de los alumnos vieron que el curso satisfacía su demanda de aplicar los conocimientos a la vida laboral o diaria, en tanto que tan sólo un 2% señaló la incentivación a la investigación y la profundización de los temas, y un 1,5% valoró el conocimiento por el conocimiento mismo.

Esta conclusión está refrendada por el tipo de asuntos que les hubiese interesado ver con mayor profundidad, pues un 35,5% escogió “responsabilidad” y/o temas de vinculados con ella (v. gr., investigación de accidentes aeronáuticos, seguros, abordaje, *overbooking*, retraso, privilegios, daños a terceros en la superficie, jurisprudencia).

Los problemas personales, laborales y la falta de tiempo (por causas diferentes a las dos anteriores) son los factores negativos que más inciden en el desempeño de los alumnos (29,5%). Un 2% serían atribuibles a la cátedra.

Entre los vocablos o frases escogidos para definir la impresión del curso, no hay uno solo con connotación negativa. Ello es coherente con las otras opiniones volcadas al final de la encuesta, en el punto 9. Al cruzar estos datos con las respuestas a la tercera pregunta, se infiere que los aspectos negativos individualizados por los alumnos no interfieren ni neutralizan las cualidades positivas de los métodos y estrategias de enseñanza para el conocimiento del Derecho Aeronáutico.