

DE LA PRESENCIALIDAD A LA VIRTUALIDAD EN LAS AULAS MASIVAS UNIVERSITARIAS UNA EXPERIENCIA EN ASIGNATURAS PRÁCTICAS EN LA FACULTAD DE DERECHO (UDELAR)



Dra. María del Carmen González Piano

Dra. en Derecho y Ciencias Sociales, Escribana Pública, Procuradora. Prof. Agda. Grado 4 de Práctica Profesional I y II, Facultad de Derecho (UdelaR). Secretaria del Instituto de Técnica Forense (UdelaR). Prof. Agda. Grado 4 de Derecho Civil en la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración y Coordinadora de la citada Unidad Curricular. Docente del Módulo "Derecho Orgánico Judicial" en el Centro de Estudios Judiciales del Uruguay (CEJU).



Dra. María Carolina Dobarro Otero

Profesora de Inglés (Dickens Institute y Trinity College London, 1994). Dra. en Derecho (Universidad Católica del Uruguay, 2000). Postgraduada en Derecho Anglosajón (Universidad de Montevideo- University of Montana, 2002), Derecho Registral (Universidad de Montevideo, 2016) y Temas Médico-legales (UdelaR, 2019). Actualmente ejerce su Profesión como Abogada en forma liberal, y es Profesora Aspirante a Adscripta y Profesora Grado 1 (C) en el Instituto de Técnica Forense de la Facultad de Derecho (UdelaR).

RESUMEN

En el ámbito de la educación universitaria se desarrollan complejos procesos de enseñanza-aprendizaje. La situación actual de pandemia por la COVID-19 nos ha obligado a replantear contenidos y propuestas pedagógicas, metodológicas y evaluadoras para potenciar las habilidades cognitivas de los alumnos y desarrollar su capacidad de apropiación de los conocimientos a transmitir, haciéndolos responsables de su propia adquisición. A la vez, la motivación de estos ha supuesto un nuevo desafío a los docentes, particularmente en el desarrollo de las clases en forma virtual y masiva, en las cuales las herramientas tecnológicas suponen un factor de transformación y expansión del conocimiento, haciendo posible el desarrollo de los cursos que eran dictados en forma presencial mediante talleres, seminarios, cursos prácticos y actividades de investigación y extensión universitaria. Ello nos lleva a una constante transformación y enriquecimiento de los diferentes roles docentes, especialmente como articuladores de procesos de cambio en los paradigmas tradicionales de la enseñanza universitaria del Derecho.

Palabras clave: enseñanza, virtualidad, *role-play*, tutorías entre pares, consultorio jurídico.

ABSTRACT

In the field of university education, complex teaching-learning processes are developed. The current situation of the COVID-19 pandemic has forced us to rethink pedagogical, methodological and evaluating contents and proposals to enhance the cognitive skills of students and develop their ability to appropriate the knowledge to be transmitted, making them responsible for its acquisition. At the same time, motivation has meant a new challenge to teachers, particularly in the development of classes in a virtual and massive way, in which technological tools are a factor of transformation and expansion of knowledge, making possible the development of courses that were taught in person through workshops, seminars, practical classes and university research and extension activities. This leads us to a constant transformation and enrichment of the different teaching roles, especially as articulators of processes of change in the traditional paradigms of university Law education.

Keywords: teaching, virtuality, role-play, peer tutoring, legal practice.

Introducción

Indudablemente, asistimos a una profunda transformación cultural y, consecuentemente, en la percepción tradicional de la enseñanza, que debió adaptar sus contenidos curriculares, determinando la unión entre pedagogos y comunicadores para articular políticas de comunicación y educación, y estableciendo interconexiones que permitieran desarrollar el potencial pedagógico a través del auge de los nuevos recursos y medios técnicos de apoyo en los procesos de enseñanza-aprendizaje al servicio de la formación educativa.

Marco teórico

Si nos atenemos a las definiciones que la Real Academia Española (2019) brinda de los términos “aprendizaje” y “enseñanza”, podemos caer en una simplificación de los conceptos para el ámbito educativo. Por ello debemos adentrarnos en el estudio realizado por diversos autores que en nuestra opinión ofrecen ópticas complementarias.

Fenstermacher (1989) analiza el concepto “genérico” de enseñanza, aludiendo a cinco características: 1) comprende al menos dos personas; 2) una tiene cierto conocimiento del cual la otra carece; 3) la primera intenta transmitírselo a la segunda; 4) estableciendo una relación; 5) para lograr dicha transmisión. Puede examinarse dicho concepto según los diversos

enfoques disciplinares. Para que haya enseñanza no necesariamente debe haber éxito en dicha actividad, puesto este no depende solamente del docente sino también del estudiante. Sin embargo, no puede haber aprendizaje sin enseñanza, incluso en los supuestos de autoaprendizaje porque en este caso el alumno aprende por analogía. El alumno debe desear adquirir las habilidades y las ideas de condición de estudiante y por ende el profesor es responsable de ejecutar correctamente las tareas de enseñar y motivar a los alumnos alentándolos a su adquisición, de modo que les sean propias al hecho de “estudiantar”, siendo el aprendizaje una consecuencia directa de la actividad de estudiar y no de la enseñanza. Existe una conexión estrecha entre enseñar y aprender, siendo fácil confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales debido a que el concepto de enseñanza depende del concepto de aprendizaje y debido a que el aprendizaje se produce gracias a la enseñanza, aunque no a la inversa. Por eso refiere que es útil pensar en qué difieren ambos conceptos. El aprendizaje puede realizarlo uno mismo y la enseñanza requiere por lo menos dos personas. Otra diferencia es que se puede aprender algo sobre moralidad pero no se aprende moral o inmoralmente, aunque la enseñanza puede ser impartida moral o inmoralmente. El aprendizaje implica la adquisición de algo, mientras que la enseñanza implica dar algo. El concepto de la condición de estudiante es el más paralelo al de enseñanza, ya que sin él no tendríamos docencia ni enseñanza, siendo las actividades del alumno y del docente, complementarias.

En su artículo “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” Edith Litwin (1998), tomando a Fenstermacher (1989), explica la noción de “la buena enseñanza”, diciendo que hoy en día difiere de la enseñanza exitosa. La palabra “buena” tiene fuerza moral y epistemológica. Implica la recuperación de la ética y los valores inherentes al ser humano en las prácticas de enseñanza situadas en los contextos sociales que les son propios. Citando a David Perkins, Litwin analiza el mal entendimiento entre docentes y alumnos que dificulta la comprensión. Para que la enseñanza sea comprensiva se debe favorecer el desarrollo de procesos reflexivos, el reconocimiento de analogías y contradicciones y recurrir al análisis epistemológico. En la compilación denominada “La enseñanza para la comprensión”, Perkins (1999)

manifiesta: “Comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe”. El desempeño flexible implica que una vez apropiado que sea el conocimiento por parte de una persona, esta pueda hacer algo con ese conocimiento en forma inmediata, no solamente repetirlo. La falta de comprensión, en el sentido aludido, implica que ha fallado el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Una interesante teoría sobre el aprendizaje es el conectivismo, relevado en el trabajo de George Siemens (2004). Como antecedentes tenemos el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo, que son las tres grandes teorías del aprendizaje. Este autor define el aprendizaje como un cambio persistente en el desempeño humano o en el desempeño potencial, como resultado de la experiencia del aprendiz y su interacción con el mundo, y cuyos procesos no están completamente controlados por el individuo. El aprendizaje no solo ocurre dentro de una persona, sino que es un proceso social y se da también en organizaciones, y en el ámbito de la informática y la inteligencia artificial. Hay redes, mundos pequeños y lazos débiles en los cuales los *hubs* o nudos funcionan como puntos de anclaje y de redistribución de conocimiento. El conectivismo integra principios de las teorías del caos, enfatizando la autoorganización (ejemplo: internet). Implica que la toma de decisiones también es un proceso de aprendizaje: hay que elegir qué aprender y cómo dar significado a lo que aprendemos. La capacidad de aprender es más importante que el conocimiento *per se* y lo que importa es cómo mejorar esos procesos de apropiación del conocimiento en forma autónoma, equilibrando “*los pequeños esfuerzos de muchos con los grandes esfuerzos de pocos*” (múltiples conexiones), ya que se aprende más interrelacionándose.

Marco Antonio Moreira (1997), tomando como base a Ausubel define el “aprendizaje significativo” como el proceso a través del cual una nueva información se relaciona de manera no arbitraria y sustantiva con la estructura cognitiva (conocimientos previos) de la persona que aprende. El significado lógico del material de aprendizaje se transforma en significado psicológico para el sujeto. Ausubel distingue entre aprendizaje memorístico y aprendizaje significativo. En el primero, los contenidos están relacionados de manera arbitraria, sin un significado real para la persona que aprende y en el segundo lo aprendido

sí se relaciona en forma significativa para el alumno porque lo vincula a conocimientos anteriores. El aprendizaje significativo es el “mecanismo humano por excelencia para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”. Por ejemplo, es imposible enseñar a redactar una demanda de divorcio si previamente no se tiene noción de cómo se desarrolla el juicio ordinario, etc., por lo cual es necesario realizar un buen diagnóstico inicial del grupo e ir reforzando a aquellos alumnos con andamiajes más débiles.

Vigotsky sostiene que la única enseñanza correcta es la que lleva a un avance en el conocimiento, según el nivel de desarrollo potencial del alumno. El aprendizaje debe tomar en cuenta la etapa de desarrollo en que se encuentra el individuo, al principio será un intercambio social, para luego hacerse intrapersonal, y la diferencia entre cómo aprenden un adulto y un niño deriva de factores biológicos, psicológicos y sociales. Este autor menciona la incorporación de conceptos espontáneos y científicos como parte del proceso. Los espontáneos se adquieren por su referencia directa a los objetos y los científicos según su relación con un sistema conceptual jerárquico.

Según Gowin el proceso de enseñanza-aprendizaje comparte significados entre alumno y profesor según los conocimientos brindados por los materiales educativos en una tríada inescindible. Docente y alumno actúan intencionalmente en un proceso que se retroalimenta hasta que el último capta el significado de los materiales, siendo este un paso anterior al aprendizaje significativo.

Paulo Freire enseña que los adultos aprenden efectivamente cuando enfrentan situaciones nuevas, son motivados a estudiar, interactúan con los materiales y le encuentran utilidad al aprendizaje.

Como forma de conclusión, es dable sostener que en el proceso de enseñanza-aprendizaje los docentes y educandos interactúan en un proceso situado, complejo y dinámico, buscando objetivos comunes. No hay una única acepción para ambos conceptos y estos se relacionan en forma simbiótica e interdependiente. Y por lo que hemos estudiado hasta el momento, los autores no han desarrollado el concepto del “buen aprendizaje” como correlativo al de la “buena enseñanza”. El buen aprendizaje es inseparable de la buena enseñanza, y también habría

un aprendizaje para la comprensión y no solamente una enseñanza comprensiva. Es decir, serían caras de la misma moneda: para que haya una buena enseñanza también debe haber un buen aprendizaje y viceversa. Por ese motivo, deben promoverse estrategias que hagan que el alumno sea más autosuficiente en la búsqueda y construcción de su propio conocimiento, sea partícipe activo de su proceso de aprendizaje, acordando con el docente ciertas metas, tiempos, contenidos, formas de evaluación, etc. Así podríamos caracterizar al “buen aprendizaje” como el conjunto de estrategias que el alumno debería poner en marcha a los efectos de lograr realmente un aprendizaje significativo y óptimo para él, que lo lleve a alcanzar los objetivos propuestos. La “autoenseñanza” se daría cuando el alumno construye por sí mismo estrategias y herramientas para acceder en forma eficaz a conocimiento que le sea significativo, promoviendo procesos de autorreflexión; y lo “autoaprendido” sería una consecuencia exitosa del proceso de “autoaprendizaje”, esto es, lograda a partir de las estrategias que pueda elaborar según sus propios procesos de apropiación de conocimiento.

Los enfoques de aprendizaje son los procesos de aprendizaje que surgen de las percepciones que el estudiante tiene de una tarea académica, en cuanto que son influenciados por las características del individuo. Este concepto tiene tanto de elementos situacionales como personales (Biggs, 1988 y 1993). Cuando un estudiante se enfrenta a una tarea debe tener en claro: 1) sus motivaciones y metas, y 2) las estrategias y recursos que debe usar mediante un proceso cognitivo para lograr los objetivos (Gargallo, Bernardo, Pedro Garfella y Cruz Pérez, 2006). Los estilos de aprendizaje son formas específicas y relativamente estables de procesar información, y responden a una tendencia del sujeto a adoptar la misma estrategia en diversas situaciones. Los enfoques son más flexibles que los estilos y se adaptan al contexto y las necesidades. Los investigadores de los grupos de Gotemburgo y de Edimburgo dan cuenta de un enfoque profundo y un enfoque superficial. El profundo, por oposición al superficial, se basa en la motivación intrínseca, es decir, que el estudiante siente un verdadero interés por el objeto de estudio y quiere apropiárselo, lo que lo conduce a mejores resultados. En consecuencia, los profesores debemos propender a facilitar, inspirar, motivar y potenciar el

aprendizaje profundo (véase el cuadro en p. siguiente).

Ahora bien, ¿cómo nos aseguramos de propiciar y lograr un enfoque profundo de aprendizaje en nuestras aulas universitarias? La masificación es desmotivadora para alumnos y docentes y atenta contra la calidad, llevando a fallas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a un incumplimiento cabal de los objetivos. Es necesario utilizar estrategias para sortear las dificultades implicadas.

Jesús Alonso Tapia (2001, capítulo 3) ilustra acerca de las metas de los alumnos y cómo lograrlas mediante estrategias de enseñanza adecuadas, cualquiera sea la heterogeneidad en el aula y la cantidad de alumnos que la compongan. A este respecto Silvia Mora y Rebeca Anijovich, en su obra *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula* (2009: 23), definen las estrategias de enseñanza como: “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. Las estrategias deben ceñirse a las “buenas prácticas de enseñanza”, estableciendo explícitamente rutinas, objetivos, actividades variadas y pautas de trabajo y evaluación, junto a una cuidada planificación de la estructura procedimental. Ello permite a los educandos comprender mejor y cumplir con expectativas realistas. Asimismo, recomiendan realizar instancias de diálogo, negociación, evaluación y autorreflexión para que el alumno asuma la responsabilidad por su aprendizaje. Dentro de las estrategias para clases masivas recomendadas por ellas tenemos la exploración y el trabajo en proyectos basados en los aportes de Kilpatrick y Dewey, quienes afirmaban que es necesario aprender haciendo.

Muy relevante es el trabajo denominado “Formación del docente universitario”, de Miguel Zabalza (2001), quien sostiene la necesidad de pasar a una docencia basada en el aprendizaje, poniendo el punto focal en el alumno, siendo el docente un facilitador. Se impone incorporar las TICS para fomentar la autosuficiencia, y la enseñanza semipresencial o a distancia, lo que requiere acuerdos entre instituciones, docentes y alumnos; y la profesionalización de los educadores. En grupos numerosos es esencial trabajar cooperativamente en parejas y subgrupos, con tutorías entre pares, integrando el *practicum* fuera

del aula, mediante pasantías tutoriadas, seminarios, y trabajo de campo; y la flexibilización del currículo universitario, descomponiéndolo en módulos transversales y no jerarquizados.

Del material de estudio denominado *Calidad del aprendizaje universitario* escrito por John Biggs (2005) podemos extraer que la clase magistral solamente es buena si el docente es un experto en la materia y puede aportar algo diferente a lo que los alumnos podrían conseguir leyendo. Es ineficaz para estimular el pensamiento superior y es desmotivadora. Por eso y para adecuarse al span de concentración medio de 20 minutos, propone segmentar la clase en diferentes etapas incluyendo descansos y variadas actividades, apoyarse en material audiovisual y en notas para los alumnos. Asimismo sugiere establecer un trato directo manteniendo contacto visual, caminar entre ellos, usar el humor, fomentar preguntas, dedicarles tiempo fuera del aula, llamarlos por su nombre, fomentar trabajos en grupo o parejas y la enseñanza a cargo de pares, etc. Concuerta con los demás autores respecto de la planificación, con pautas claras y explícitas, y que los materiales deben estar a disposición. Sugiere comenzar el curso con una presentación entre estudiantes y docentes, lo que establece el necesario *rapport*. También facilitar una ficha del alumno, donde estos deben detallar sus datos y expectativas. Otro recurso propuesto es darles un cuestionario al final de la clase para obtener un *feedback*. También menciona el aprendizaje flexible, como formas de aprender fuera del aula.

Aplicación de la virtualidad en Técnica Forense

Dentro del contexto educativo masivo imperante en nuestras aulas, los docentes nos hemos visto obligados a modificar las estrategias de enseñanza en forma drástica durante el año lectivo 2020, a fin de mantener el enfoque dinámico e interactivo, ante la imposibilidad de seguir dictando clases en forma presencial. En relación a las asignaturas Técnica Forense I y II, las técnicas grupales se instrumentaron a través de trabajos externos en equipos con aportes de los docentes integrantes del Instituto de Técnica Forense conformando un curso “madre” nutrido de estos, teniendo como eje vertebrador los objetivos generales y particulares del curso, así como los contenidos curriculares especificados en el programa de las asignaturas. Los talleres prácticos se

ENFOQUE PROFUNDO	ENFOQUE SUPERFICIAL
Motivación intrínseca	Motivación extrínseca
Interés por el contenido	Repetición y técnicas de memoria
Mejores resultados académicos	Peores resultados académicos
Apropiación significativa del contenido	Contenido que puede ser olvidado
Andamiaje previo teórico y práctico que permite apropiarse mejor del nuevo conocimiento	Pobres construcciones previas en las que anclar el nuevo conocimiento
Sentimientos de satisfacción	Sentimientos de desmotivación y fracaso, frecuente abandono de los estudios
Aprendizaje relacionado con la experiencia propia	No se relaciona el objeto de estudio con la propia experiencia de vida
Afectividad y efectividad	Carencia de sentimientos de gusto por el estudio y deficiencia en los logros
Nivel de comprensión profundo que integra conceptos y hechos.	Nivel de comprensión pobre, con escasa integración del nuevo conocimiento.
Examen de los argumentos y contenidos del conocimiento desde una óptica que le es propia.	Falta de examen personal, mera repetición de contenidos carentes de significación propia

desenvolvieron mediante la modalidad de “pequeños grupos” instrumentados a través de las plataformas (Webex, Zoom) con análisis de expedientes que previamente se podían consultar en el entorno virtual de aprendizaje (EVA), el cual constituyó un pilar de la comunicación docente-estudiante. Las líneas de investigación se materializaron en la elaboración de trabajos monográficos donde los estudiantes se agruparon en función de la proyección de su futuro desempeño profesional. Tales actividades no actuaron en desmedro de la necesaria participación individual, que se ejercitó, tanto durante el desarrollo de las clases como mediante la realización de trabajos escritos en el aula virtual.

Siendo asignaturas de contenido eminentemente práctico, la “tutoría entre pares” resulta una herramienta pedagógica de real valor, que permite a los estudiantes interactuar activamente con sus pares en la transmisión de sus conocimientos. Esta

estrategia fue aplicada eficazmente dentro de un grupo sumamente heterogéneo (en razón de edad, intereses, formación previa, etc.).

Existen investigaciones universitarias que avalan la potencialidad de esta metodología cooperativa en diferentes áreas curriculares y etapas educativas, por lo que se propone su aplicación como forma de satisfacer la necesidad de avanzar en el desarrollo de estrategias formativas que impulsen el desarrollo de habilidades y recursos personales, mejorando la capacidad de escucha, la organización al transmitir ideas, y optimizando la comunicación oral, la motivación para continuar estudiando, la satisfacción personal en la participación como protagonista en estas actividades y la realización de una profunda autoevaluación.

Asimismo, destacamos la instrumentación del *role-play*, a fin de aplicar de la forma más cercana posible a la realidad lo aprendido teóricamente. La

utilización de las “pequeñas salas” o *breaking rooms* presente en plataformas virtuales permitió la asunción de los diversos roles de los operadores del derecho en el proceso, su interacción de forma fluida y armónica llevando a la práctica la experimentación con la finalidad de generar conocimientos más profundos, favoreciendo la creatividad, el espíritu crítico y la motivación en el estudiante próximo al ejercicio de la profesión.

Respecto de la evaluación, los recursos tecnológicos a disposición permitieron la evaluación informal y formal a distancia mediante propuestas variadas (trabajos externos grupales, pruebas de conocimiento escrito, trabajo monográfico grupal, y exposiciones orales), siendo estas desarrolladas, registradas y calificadas en el EVA.

De esta forma se cumplió con la finalidad de que fuera el alumno quien construyera sus propios conocimientos, a partir de planteos o cuestiones sobre la práctica jurídica en todas las oportunidades procesales que ofrece nuestro derecho positivo.

Aplicación de la virtualidad en talleres de Derecho Procesal

El nuevo Plan de Estudios 2016 previó la instrumentación de talleres de Derecho Procesal, en los que se coordinan los Institutos de Técnica Forense y el Derecho Procesal, que se desarrollaron inicialmente en forma presencial y en 2020, virtual.

Su objetivo general consiste en desarrollar la comprensión y apropiación por parte del estudiante del contenido de unidades relevantes del curso de Derecho Procesal I, mediante la integración de la teoría procesal y la práctica profesional de la abogacía a través de la realización de actividades individuales y grupales de creación, observación e investigación.

Sus objetivos específicos se orientan a resignificar los actos procesales en función de la percepción que tienen de los mismos sus creadores y destinatarios; relevar la importancia de la prueba para el acogimiento de una pretensión, las complejidades de su ofrecimiento y producción; observar la actuación de los sujetos en contextos de oralidad, así como efectuar una confrontación crítica de lo visualizado con el deber ser normativo y construir propuestas de actuación ante la insatisfacción derivada de un fallo judicial.

A modo de ilustración, a efectos de cumplir tales

objetivos con un programa a la vez breve e intensivo que hace énfasis en la activa participación de los alumnos para la construcción del conocimiento, se presentan y aportan situaciones prácticas contenidas en expedientes judiciales subidos a la plataforma EVA para facilitar su análisis.

Luego de la presentación de la propuesta y metodología de trabajo, ante la masividad que caracteriza a los grupos, se procede a su subdivisión según criterios pautados por el equipo docente. A su vez, cada subgrupo se divide en tercios que les permite la asunción de los roles que conforman los operadores del Derecho.

Si bien no puede desconocerse la virtud de la presencialidad en el caso de los talleres que deben abordarse mediante metodologías capaces de promover un aprendizaje activo, autónomo y personalizado, existen instrumentos en las plataformas virtuales que permiten llevar a la práctica dinámicas asimilables al plan de acción didáctica enunciado, supervisados por los docentes que convocan la presentación en el grupo general del resultado de sus deliberaciones.

Asimismo, la asistencia a audiencias –requisito curricular de ambas asignaturas– al ser instrumentadas por algunas sedes judiciales vía Zoom, con su anuencia, constituyen un elemento invaluable para acercar al estudiante a la realidad forense actual.

Esta modalidad a distancia y con contenidos unificados, impone que la elaboración de las herramientas a usar cuente con el apoyo de técnicos de las unidades de apoyo pedagógico durante su desarrollo y en las instancias de evaluación, mediante la presencia virtual de los estudiantes, la realización de los ejercicios prácticos en equipo, autoevaluaciones y evaluaciones individuales.

Las estrategias de enseñanza aplicadas en el Consultorio Jurídico de la Facultad de Derecho

El Consultorio de nuestra casa de estudios implica el trabajo en campo. Los estudiantes próximos al egreso de la carrera realizan su práctica forense atendiendo casos reales. Para ello, los consultantes se desplazan a la universidad para exponer su situación, buscando la asistencia de estudiantes y docentes.

La función básica del profesor radica en la orientación, la colaboración con el estudiante en la construcción de la teoría del caso, la diagramación consecuente de la estrategia a desarrollar y la

articulación de dicho caso en el mundo jurídico. En épocas de normalidad pre-COVID-19, el consultante acudía al salón de clase, firmaba escritos, concurría con docentes y alumnos a los juzgados, tribunales o sedes administrativas correspondientes. Todo ello fue desvirtuado intempestivamente luego de apenas dos semanas del comienzo de las clases. El impacto implicó el dictado de clases mediante plataformas virtuales, y el abordaje de estrategias tales como exposiciones orales vía internet, trabajos en equipo, un mayor uso de la plataforma EVA y la atención de los consultantes vía Zoom. Transcurrido un tiempo y ante la mejora en la situación sanitaria, se hizo posible llevar adelante una vez más la presencialidad dos veces a la semana, protocolo sanitario mediante, manteniéndose la virtualidad una vez por semana.

Asimismo, el trabajo de campo en juzgados y demás ámbitos públicos donde se ejerce el derecho se ha visto atravesado por la pandemia, por lo que se implementaron servicios por internet para la atención de consultas, agendas para trámites y un estricto protocolo que ha llevado a que el ejercicio de esta crucial metodología de enseñanza (aprender haciendo) haya sufrido una transformación absoluta, con consecuencias de índole práctica negativa para la formación de los alumnos. Esto se debe a que ha sufrido un desmedro en el acceso a audiencias, el ejercicio de la procuración y demás actividades de campo que se tornan, por ahora, insustituibles mediante las estrategias virtuales de enseñanza.

Evaluación de la aplicación de estas nuevas propuestas pedagógicas

Corresponde al docente la gran responsabilidad de decidir cuáles son las mejores estrategias a utilizar para abordar clases masivas, máxime en el contexto actual. Para ello debe realizarse un buen diagnóstico y ser flexible en la consecución del curso. Las estrategias de enseñanza elaboradas a partir de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y Armstrong ayudan a comprender que los alumnos aprenden de forma diversa. Planificar para grupos masivos y en situaciones de virtualidad necesariamente lleva a la ejecución de clases con estrategias variadas, contemplando las distintas habilidades. Se trata de dirigir la educación a la diversidad en el aula, preocupándose por cada uno y promoviendo la integración.

No debe perderse de vista que los medios tecnológicos con los que cuenta el docente son un recurso a aplicar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, cuya incidencia adquiere una relevancia mayor “en contextos de pandemia”, en la cual tanto los docentes como los estudiantes se encuentran frente a una realidad diferente de la desarrollada en clases presenciales. El rol del docente en este ámbito es esencial en cuanto a la planificación, selección de los medios a emplear de acuerdo con los contenidos, la orientación a imprimir a su clase a fin de brindar los lineamientos necesarios y estimular consecuentemente la motivación del estudiante, así como utilizar estrategias de evaluación que permitan apreciar la evolución del grupo en conjunto e individualmente y sobre todo la concreción del “aprender haciendo”.

Se verifica una importante, fluida y armónica interacción entre el equipo docente y sus alumnos, y de estos entre sí, en forma ágil y frecuente, apuntándose al diseño de actividades que promuevan su papel activo, estimulando la participación y contribución en la asunción de roles como lo constituye la simulación de casos, el análisis crítico y reflexivo, así como la evaluación continua con el correspondiente seguimiento del estado de avance y evolución de los estudiantes.

El aspecto esencial que debe tenerse en cuenta en la utilización de estas herramientas de comunicación en los procesos de formación en “aulas virtuales” es su función pedagógica, por lo cual deben estar enmarcadas en la estrategia de aprendizaje que se desarrolle en los cursos, con el fin de optimizar su aprovechamiento en la consecución de los objetivos, metas y propósitos de formación del estudiante en tanto futuro operador del derecho. Cada herramienta debe tener un papel específico en el curso; cuya elección debe ser determinada en atención a las potencialidades de cada estudiante, brindándoles un amplio panorama de selección, ya que ellos son los artífices de su propio conocimiento y, en ese sentido, quienes establecen y articulan los diferentes procesos y herramientas para la generación de instancias pertinentes al logro de sus metas de formación.

El docente, teniendo como norte el eje de la práctica y los procesos de investigación en ella involucrada, a través de su propuesta de acción didáctica manifestada en el diseño, planificación, elección de recursos,

desarrollo metodológico y, luego, mediante la reflexión y evaluación asociada a la gestión universitaria, proyecta una propuesta de modelo formativo innovador adaptado a las circunstancias actuales.

Las distintas estrategias educativas que tuvimos que afrontar “en tiempos de pandemia” no significan

sino una reformulación del diseño educativo que se está construyendo por parte de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje en la comunidad educativa, en la que actuamos, dentro de las instituciones de educación superior, con miras a un nuevo modelo de formación práctica de los profesionales del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Alonso Tapia, Jesús (2001) “Motivación y estrategias de aprendizaje. Principios para su mejora en alumnos universitarios” (capítulo 3), *Didáctica Universitaria*.
- Anijovich, Rebeca y Silvia Mora (2009). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique, Buenos Aires.
- Beattie, K. y R. James (1997) “Flexible coursework delivery to Australian postgraduates: How effective is the teaching and learning?” *Higher Education* 33, 177-194. <https://doi.org/10.1023/A:1002912110279>.
- Biggs, John (1988) “Assessing study approaches to learning”. *Australian Psychologist*, 23, 197-206.
- Biggs, John (1991) “Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies”. *Educational Research Journal*, 6, 27-39.
- Biggs, John (1993) “What do inventories of students’ learning processes really measure? A theoretical review and clarification”. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, John (2005) *Calidad del aprendizaje universitario*. Narcea, Madrid.
- Diccionario de la Real Academia Española* (2019). www.rae.es
- Fenstermacher, Gary (1989). “Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza”. En Wittrock, M. *La investigación de la Enseñanza, vol I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Paidós, Barcelona, Buenos Aires, México.
- Gargallo, Bernardo, Pedro Garfella y Cruz Pérez (2006) “Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios”, *Bordón Revista de Pedagogía* 58 (3), 327-344.
- Litwin, Edith (1998) “El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda” (capítulo 4). En Camilloni, Alicia et. al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós, Buenos Aires
- Moreira, Marco Antonio (1997) *Actas del Encuentro Internacional sobre el aprendizaje significativo*, Burgos.
- Perkins, David (1999) “¿Qué es la comprensión”. En Stone, M. *La enseñanza para la comprensión*. Paidós, Buenos Aires.
- Siemens, George (2004) *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Traducción: Diego E. Leal Fonseca. Disponible en: [www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens\(2004\)-Conectivismo.doc](http://www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc).
- Zabalza, Miguel Ángel (2001) “Formación del docente universitario” (capítulo 4). En *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Narcea, Madrid.