

Estrategias de aprendizaje en contexto de Pandemia

Mariano S. Martínez

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS)
Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina
marianomartinez_32@yahoo.com.ar

Blanca A. Franzante

Facultad de Ciencias de la Comunicación y de la Educación (FCCyE)
Universidad de Concepción del Uruguay, Argentina
blancafranzante@gmail.com

256

José M. Perdomo Vázquez

Centro de Estudios de Educación
Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, Cuba (UCLV)
josperrdomo@gmail.com

RESUMEN

El trabajo resume estrategias de enseñanza y aprendizaje desarrolladas desde la asignatura Práctica Forense II, de la carrera de Abogacía en la Universidad de Concepción del Uruguay. Las mismas fueron elaboradas en época de pandemia ocasionada por el COVID-19 permitiendo dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, esencialmente “en línea” y se retomaron en el desarrollo del trabajo de campo de la investigación: Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje ajustadas al contexto universitario. La interacción continua entre docentes, estudiantes y orientadores pedagógicos, permitió la reflexión sobre las prácticas áulicas y transformar las mismas, facilitando a su vez, alcanzar los objetivos de aprendizaje trazados en el inicio de cada año académico en la asignatura. Poner en palabras la experiencia transitada, estimula el re pensar sobre aquellas estrategias de aprendizaje que fueron y aun hoy, siguen siendo efectivas, contextualizadas, innovadoras y sostenibles.

Palabras claves: Pandemia- Estrategias de enseñanza- aprendizaje- Educación Superior

Estratégias de aprendizagem em contexto de Pandemia

Resumo:

O trabalho resume estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas a partir da disciplina de Prática Forense II, do curso de Direito da Universidade de Concepción del Uruguay. Foram elaborados em tempos de pandemia provocada pela COVID-19, permitindo a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, essencialmente “online” e são retomados no desenvolvimento do trabalho de campo de investigação: Orientação Educacional ao professor para a preparação e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem ajustadas ao contexto universitário. A interação contínua entre professores, alunos e orientadores pedagógicos permitiu a reflexão sobre as práticas de sala de aula e a sua transformação, facilitando, por sua vez, o alcance dos objetivos de aprendizagem definidos no início de cada ano letivo da disciplina. Colocar a experiência em palavras estimula a repensar aquelas estratégias que ainda hoje continuam a ser eficazes, contextualizadas, inovadoras e sustentáveis.

Palavras chave: Pandemia- Estratégias de ensino-aprendizagem –Educação Superior.

Learning strategies in the context of the Pandemic

Summary: The work summarizes teaching and learning strategies developed from the subject Forensic Practice II, of the Law degree at the University of Concepción del Uruguay. They were prepared in times of pandemic caused by COVID-19, allowing continuity to the teaching-learning process, essentially “online” and were taken up in the development of the research field work: Educational Guidance to the teacher for the preparation and development of learning strategies adjusted to the university context. The continuous interaction between teachers, students and pedagogical counselors allowed reflection on classroom practices and their transformation, facilitating, in turn, achieving the learning objectives set at the beginning of each academic year in the subject. Putting the lived experience into words stimulates rethinking about those strategies that even today continue to be effective, contextualized, innovative and sustainable

Keywords: Pandemic- Teaching-learning strategies- Higher Education

INTRODUCCIÓN

La pandemia ocasionada por la COVID 19 presentó un gran desafío para docentes y estudiantes, el enseñar y aprender “en línea”, en tanto se tuvo que apelar a recursos que brindan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para dar continuidad a las actividades académicas.

En el mes de marzo de 2020, a pocos días del inicio de las actividades áulicas, se decreta el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) en Argentina, lo cual conllevó a poner en marcha nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, que luego se retomaron y transformaron durante el período del distanciamiento social, preventivo y obligatorio (DISPO).

Para ello se acudió en primer lugar a los servicios que se ofrecían desde Departamento de Educación a Distancia de la Universidad a través del empleo de la plataforma Moodle, la cual ha fungido como soporte tecnológico para el desarrollo de las actividades que se describen en el presente trabajo.

Desde este marco de nuevos aprendizajes, la experiencia de clases que se describe bajo la modalidad de educación “en línea”, se desarrolló desde la asignatura Práctica Forense II correspondiente a tercer año la carrera de Abogacía, de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (FCJyS); y retomada para el trabajo de campo la investigación: Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje ajustadas al contexto universitario (Franzante, 2022). Dicho trabajo de campo fue desarrollado hasta el año 2019 en espacios institucionales presenciales, por lo cual pasar a la virtualidad implicó para docentes- investigadores y orientadores pedagógicos un gran desafío tanto, en el desarrollo de clases como investigar “en línea”.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el objetivo de este artículo es presentar estrategias de enseñanza y aprendizaje significativas que emergieron en los contextos de pandemia y dan la posibilidad de reflexionar acerca de nuevas formas de enseñar y aprender, en tanto hoy, a más de tres años de implementación, permanecen como recursos que tienen continuidad y se desarrollan aceleradamente.

DESARROLLO

ALGUNOS ASPECTOS CONCEPTUALES

Resulta pertinente iniciar este apartado señalando que no se pretende plantear una posición contrapuesta entre la educación presencial y la educación “en línea”. Por el contrario, se considera que esta última puede ser una modalidad que complemente el proceso de enseñanza- aprendizaje tradicional. La experiencia del trabajo en contexto de pandemia y pos pandemia, permite sostener que la complementariedad se torna necesaria, posible y generadora de nuevos enfoques metodológicos en un futuro cercano.

Señala al respecto Tarasow (en Schwartzman et al., 2014) que la educación “en línea”, puede ser considerada como un “dispositivo sociotécnico, co- construido a través de un proceso que involucra actores humanos y no humanos, relaciones de poder, relaciones interinstitucionales, vínculos, trayectorias históricas y variaciones tecnológicas, entre otros” (p.28). En este marco se planteó una modalidad sincrónica de afrontar las clases en época de pandemia, en tanto profesores y estudiantes compartieron espacios de enseñanza-aprendizaje interactuando en tiempo real, a partir del uso de tecnologías favoreciendo así la construcción de conocimientos.

En este sentido se puede agregar que los medios digitales, a partir del desarrollo de la web 2.0, facilitaron el intercambio de información entre pares, crear contenidos, y especialmente establecer nuevas formas de comunicación permitiendo relacionarse y estimulando un aprendizaje colaborativo.

De esta manera, conceptos como interacción entre pares, aprendizaje colaborativo, participación, se aprecian en teorías centradas en el proceso aprendizaje del estudiante, de las cuales se desprenden modelos socio-críticos, constructivistas y de aprendizaje significativo, que fundamentaron la investigación: La Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario (Franzante, 2022).

Desde la misma se concibe a la Orientación Educativa en general, como proceso continuo, de acompañamiento y orientación a todos los actores del sistema educativo, y específicamente a la Orientación Educativa al docente, como asesoramiento y guía, desde y en el aula, que permite planificar acciones tendientes al mejor desarrollo del proceso de aprendizaje (Franzante, 2022). Al ser pensadas dichas acciones como problematizadoras, participativas, interdisciplinarias y reflexivas, facilitan la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje, consideradas como procedimientos conscientes, interrelacionados y coherentes que se seleccionan para alcanzar un objetivo, resolver un problema, conseguir una meta, y en este sentido, el profesor juega un papel importante en su elaboración y desarrollo.

Teniendo en cuenta lo expuesto, el rol del orientador pedagógico cumplió una doble función, como investigador sistematizar y conceptualizar la experiencia y, específicamente como orientador, acompañar al docente primero en forma presencial y luego “en línea”, en el diseño de estrategias de enseñanza que permitieran a los estudiantes continuar con su proceso de aprendizaje en contextos, tanto de asilamiento, como de distanciamiento social.

El primer paso fue “re” pensar la clase “en línea” significada en un espacio y tiempo diferente y por supuesto, en condiciones no siempre previstas. Y a su vez, buscar respuestas a preguntas que emergieron referidas a cómo alcanzar la interacción entre los actores de la clase (forma de docencia), en tanto la presencialidad pre-pandemia implicaba un estudiante y un profesor cara a cara y que en los nuevos contextos la misma es planteada a través de medios digitales.

A estas cuestiones apunta la experiencia que se relata en el presente artículo, experiencia que contó con una participación activa de los estudiantes, la guía de un profesor creativo e innovador y el acompañamiento de los orientadores pedagógicos desde y en el aula.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

En forma muy sucinta se considera oportuno señalar que el enfoque cualitativo que sustentó la investigación en la cual se enmarca la experiencia que se relata permitió un abordaje de las prácticas educativas “desde adentro” (Sirvent, 2006).

Ello favoreció la constante retroalimentación entre teoría y empiria, en tanto la interacción permanente entre investigador y población investigada permitió identificar desde la perspectiva de los sujetos participantes, el sentido que le otorgan a sus acciones (Sautu, 2007).

El proceso investigativo se sustentó en técnicas de recolección de información como la observación y las sesiones de retroalimentación.

La **observación participativa**, considerada como un instrumento de recolección de información se convirtió en un método de trabajo de indagación del quehacer diario de la docencia, en un proceso planificado para recoger la información de la manera más exhaustiva posible y en un fin que facilita el conocimiento no solo descriptivo sino esencialmente comprensivo del contexto en general, y educativo en este caso.

En los registros para el caso que se describe la experiencia, refieren a los siguientes momentos:

- Planificación de la clase por parte del profesor.
- Desarrollo de la misma en forma sincrónica a través de la plataforma Moodle.
- Observación y registro del acontecer de la clase por parte del investigador.
- Participación en la evaluación del cierre de la clase.

Los roles asumidos son los siguientes:

- Profesor: recapitula y reseña los puntos fuertes y los débiles para seguir trabajando de acuerdo a los objetivos planteados.
- Estudiantes: relacionan la teoría y la práctica a partir de la clase recibida. Reconocen sus posibilidades y limitaciones.
- Investigador: registra lo observado: clima de la clase, participación de los diferentes integrantes y los roles asumidos y adjudicados, y participa luego de la sesión de retroalimentación sumando la función de orientador.

Las **sesiones de retroalimentación** según refiere Sirvent (1999) son “espacios de convergencia de diferentes fuentes de información que posibilitan la construcción y validación del conocimiento” (p.152).

Así, en las sesiones de retroalimentación en la experiencia que se narra, interactúan el investigador- orientador pedagógico y el docente de la asignatura Práctica Forense II en un primer momento y luego se incluyen estudiantes que cursan la misma. Dichas sesiones no consistieron solo en una devolución de lo observado, sino un espacio de construcción colectiva de conocimiento donde se conjugó la investigación, la participación y el aprendizaje mutuo. Ello estimuló el análisis crítico a partir de la identificación de limitaciones y posibilidades que pueden obturar o favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el registro, análisis, interpretación y conceptualización de las diferentes observaciones, se recurre al Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967). Si bien se enfatiza en el momento de análisis e interpretación de los datos, el mismo es concebido como un eje transversal en el proceso investigativo, en tanto permite generar teoría a partir de los datos (*Grounded Theory*).

Como procedimiento particular en esta investigación para lograr la confrontación de criterios, dada la novedad del trabajo, se realizó una permanente consulta “*en línea*” entre los investigadores quienes sistematizaron la experiencia. Los criterios aportados y acopiados con la discusión propiciaron la sinergia propia y necesaria en la incubación de la investigación.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA: EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LA ASIGNATURA PRÁCTICA FORENSE II DE LA CARRERA DE ABOGACÍA

En los contenidos propuestos para la asignatura Práctica Forense II se incluyen temas relacionados con las nociones del Derecho Procesal Penal. Es decir, se aborda el estudio de saberes que implican los procedimientos de carácter jurídico que el legislador –por mandato constitucional– ha consagrado para que un órgano estatal (Poder Judicial) aplique la ley penal en un caso específico. A partir de ello se orienta tanto de forma teórica como práctica al estudiantado, en el desarrollo de

su futura actividad profesional en el ámbito de los tribunales vinculada a casos penales; particularmente la ejercitación del Derecho Procesal Penal, siguiendo los presupuestos y principios nacidos de las Cartas Constitucionales, tanto nacionales de la República Argentina como regionales de la Provincia de Entre Ríos. En este sentido, se plantea como objetivo, que los estudiantes internalicen los estándares de las exigencias profesionales que se reclaman para litigar en sistemas procesales que se rigen sobre la base de la oralidad, la intermediación y la contradicción de partes.

Para el cumplimiento de dicho objetivo, en el inicio del año académico se fomenta la lectura de textos seleccionados con el fin de realizar una exploración teórica, sobre los saberes que hacen a la formación básica en los principios fundantes de la especialidad. Se tiende a “formar una base” de conocimientos que luego serán necesarios poner en práctica en ejercicios de litigación oral penal.

Como estrategia de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de los ejercicios se propone *el juego de roles*, lo cual permite al docente, además de compartir la dimensión y el contenido del Derecho, facilitar la formación de competencias propias de la contradictoriedad de los procedimientos penales, no solo en la fase de la investigación penal preparatoria sino, fundamentalmente, en la etapa del juicio oral. Se apunta al logro de un aprendizaje significativo, en tanto el abordaje de los conceptos se realiza a partir del planteamiento de supuestos problemáticos nacidos del análisis de casos concretos. A partir de ello, se proponen, por parte del docente, diferentes discusiones, debates y reflexiones que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, se antepone al “qué quiero enseñar...” el “qué deben aprender los estudiantes...”, poniendo la mira en aquellas habilidades que necesitarán cuando deban enfrentarse a problemas que el ejercicio profesional les deparará.

Así, la realidad tangible que implica un “caso penal” permite discurrir sobre cuestiones de naturaleza jurídica –el encuadre legal- pero también de índole fáctica –la necesidad de comprender la importancia de los hechos que una vez demostrados permitirán aquel encuadre legal- y probatoria –en cuanto razonamiento inferencial que permita justificar las conclusiones. De esta manera se estimula el estudio y el desarrollo de la habilidad en la toma de decisiones en sentido estratégico, en base a las circunstancias de tiempo, modo y lugar que presenta el supuesto problemático objeto de estudio, considerando para ello las evidencias –pruebas- que en el marco de una investigación penal las partes en litigio han ido obteniendo o bien necesitarán colectar.

Con la llegada de la pandemia, al no poder seguir con la actividad presencial, se desarrolló, al principio como un sucedáneo, luego como estrategia innovadora, un [Tablero interactivo de gerenciamiento de casos penales \(TIGCPs\)](#). Éste consiste en un “simulador en línea”, que se enmarca en los denominados Objetos Digitales de Enseñanza- Aprendizaje (ODEA), los cuales pueden definirse como “recursos digitales articulados pedagógicos, didáctica y curricularmente, con el objetivo que el aprendizaje sea interactivo, de posibilitar su reutilización, accesibilidad y duración de tiempo, puede ser utilizados por docentes y estudiantes en su acción de enseñar y aprender” (Novillo Maldonado et. al. en Guerrero Jirón, et al., 2018, p. 148)

En el caso que se hace referencia, fue creado con la intención de permitir a los estudiantes gerenciar (investigar y sustanciar) el manejo de un caso penal, asumiendo para ello los roles propios

de los sujetos que interactúan en el proceso penal (tal y como los alumnos deben hacerlo en su futuro profesional).

El tablero operó en primer lugar, a través de consignas que debían ser leídas en la ventana emergente. Allí podían verificarse las tareas que debían resolver los estudiantes una vez que le fueran asignados los roles (investigadores fiscales, abogados defensores, etc.).

Luego, procedían a leer y escuchar algunos conceptos propios de la actividad gerenciadora que se les proponían. Para ello podían consultar las ventanas que ilustran sobre la "TEORÍA del CASO" o bien del cómo se construye una investigación penal a través del botón EJEMPLO.

En la continuidad de la tarea, los alumnos se avocaron a la escucha activa del supuesto problemático a resolver. Para ello, atenderán sobre el anoticiamiento de un hecho delictivo tal y como la autoridad policial se lo hace conocer al Fiscal de turno. A partir de allí, quienes desempeñen el rol de acusadores debían identificar las evidencias que le sirvan para construir su teoría del caso. Lo propio quienes se desempeñen como defensores. Y así, en el análisis de la evidencia los estudiantes no solo clasificaban la misma como de "cargo" y de "descargo" a partir de los conocimientos previos sino además, mediante la técnica de estudio dirigido, el TIGPs les devolvía una serie de interrogantes que demandará volver a los libros de texto para profundizar sobre algunos aspectos vinculados al tema objeto de estudio.

Con el uso de la mencionada herramienta se planteó como objetivo general, desde el punto de vista pedagógico, invertir el aula, a partir de solicitar a los estudiantes que con los elementos dados construyan relatos con connotación jurídico penal, aplicando los conceptos de la materia en referencia a un eje temático desarrollado en clase.

A su vez, se tiende a un trabajo colaborativo mediante la organización de la información ofrecida con otros recursos, que favorezcan el desarrollo de habilidades estratégicas especializadas con énfasis en los procesos de análisis y síntesis. Para ello, los estudiantes deben tener en cuenta la herramienta que se les proponen, y fundamentalmente, el recurso bibliográfico, asociado para el caso con la imagen, el vídeo, el audio, las plataformas digitales, etc. De esta forma se pretendía integrar las herramientas que facilitan las TIC al espacio áulico.

En efecto, al operar el tablero los estudiantes podían interactuar en un espacio virtual, manejando varias plataformas al mismo tiempo. Incluso, la herramienta proyectó sus efectos a instancias de trabajo de carácter "extra áulico", dando continuidad a las actividades que resultaron de las propuestas e indagaciones formuladas durante la videoconferencia semanal, bajo los supuestos problemáticos que el ODEA plantea a los estudiantes.

Así, los espacios de encuentro "en línea", permitieron la participación en momentos de reflexión (foros), en los que el docente pudo observar –entre otras cuestiones- el avance en la comprensión del material y la apropiación de los contenidos que allí se "suben". De la misma manera, se propusieron actividades didácticas de orden práctico y que redundan en una ejercitación grupal: la "litigación simulada" tal lo señalado, a través del juego de roles, de las cuestiones controversiales que presenta el caso penal que se está gestionando mediante el TIGCPs.

Se puede agregar que esta modalidad ofrece al alumno la posibilidad de poner en práctica lo aprendido teóricamente y al docente la inmejorable posibilidad de verificar –casi en tiempo real– la marcha del proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso, ofrece información esencial para que el docente pueda enfocarse en la atención personalizada de los estudiantes, adaptando el ritmo y las características del aprendizaje a través de contenidos, actividades y retroalimentaciones específicas.

Otra estrategia utilizada refiere al “profesor/especialista invitado”, en este caso, de jueces y/o fiscales de la ciudad que intervienen como observadores no participantes, realizando luego una devolución técnica y específica sobre la actuación de los estudiantes y las resoluciones tomadas.

Así, vía ZOOM (o MEET según el caso) se desarrollaron encuentros semanales entre docentes, estudiantes y observador- orientador pedagógico, respetando día, hora y temática correspondiente según el cronograma de clases correspondientes.

SOBRE LOS RESULTADOS ALCANZADOS

LA PERCEPCIÓN DEL DOCENTE RESPECTO A LOS LOGROS DE LOS ESTUDIANTES

La experiencia de educación “en línea” en la asignatura Práctica Forense II propuesta, ha tenido como guía rectora objetivos de carácter pedagógico y otros de corte jurídico. Se considera en este sentido que se logró desde el rol del docente:

- Dinamizar el trabajo intelectual de los estudiantes a partir de las estrategias de aprendizaje propuestas, favoreciendo la oralidad, el razonamiento y el pensamiento reflexivo y crítico.
- En relación a la formación disciplinar, se pudo afrontar una necesidad inherente al futuro desempeño del Derecho en la rama del proceso penal, en tanto los estudiantes descubrieron y se apropiaron de las herramientas necesarias para una mejor litigación oral, internalizando los estándares del "debido proceso" según la Constitución de la República Argentina.
- En síntesis, se tendió a la formación de las competencias técnico-jurídicas desarrolladas, potenciando en los estudiantes el reconocimiento de hechos penalmente relevantes y poder encuadrarlos dentro de la norma legal aplicable. A partir de ello, se formularon proposiciones fácticas para cada uno de esos hechos, asignaron medios de prueba a cada proposición fáctica y se construyó un relato persuasivo, creíble y lógico.

Se puede agregar a lo expuesto que las estrategias de aprendizaje seleccionadas favorecieron la posibilidad de una evaluación en proceso, diagnóstica, formativa y de consecución de resultados en forma continua. Por ejemplo, las consultas diarias de los estudiantes sobre cuestiones dilemáticas del caso a gerenciar mediante el TIGCPs, fueron en su mayoría realizadas a través del grupo de WhatsApp de la asignatura, tornándose esta modalidad muy usual, al tiempo que permitió sentar mejores bases para la futura evaluación recapituladora o de resultados (Davini, 2015).

Otro aspecto de la evaluación formativa, que resultó sumamente valiosa, refiere a la “evaluación entre pares”, en tanto potencia la reflexión individual y la autoevaluación. Se considera en este sentido que la circunstancia de la observación entre pares con el objeto de evaluar su

desempeño sobre aspectos previamente identificados por el docente (a modo de rúbrica) profundiza la comprensión de los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje, permite que se involucren de manera más activa y autodirigida como así también identificar fortalezas y debilidades, tanto para acciones que se debían modificar, como aquellas que facilitaron el desarrollo de habilidades personales y metacognitivas transferibles a otras áreas.

A modo de ejemplo se puede señalar que con la experiencia se buscó potenciar el involucramiento activo de los estudiantes, en tanto aquellos que circunstancialmente, en la clase no les tocara "litigar", se les asignó el rol de "jueces" proponiendo que resuelvan los planteos fácticos-jurídicos que sus pares formularan en ejercitación. Esas cuestiones fueron objeto de una puesta en común en una clase destinada al efecto.

LA PERCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE IMPLEMENTADAS

El apartado anterior refiere a la percepción que el docente tuvo respecto a las estrategias de aprendizaje implementadas evaluando el logro de los estudiantes, en este ítem complementando el mismo, se resumen los relatos de los estudiantes respecto a la apreciación de las estrategias implementadas.

"...sinceramente me encantó la clase de ayer, la primera vez que nos sentimos en los zapatos de un abogado por lo menos para mí, pero se notó la falta de presencialidad, porque siento que en persona hubiésemos podido observar verdaderos imputados, testigos y ellos seguramente aportaban más color a la historia y al caso, pero bueno es lo que podemos hacer por ahora, siento que todos pusimos lo mejor, teniendo en cuenta que somos nuevos en esto, pero creo que nos desenvolvimos bastante bien".

"...me sentí llevando a cabo la ejercitación en un primer momento, al ser parte del grupo que iniciaba estaba nerviosa, pero al ir avanzando la audiencia y con la guía del profesor, fui adquiriendo más seguridad y conocimientos sobre cómo es la realidad en tribunales" (estudiante)

Es notable apreciar el reconocimiento y valoración que los estudiantes hacen sobre la necesidad de las prácticas profesionales que permiten la apropiación del rol, en este caso de abogado. Las mismas en los contextos de pandemia, fueron actividades planteadas a partir de "simulaciones" en interacciones virtuales, y si bien la modalidad es sincrónica se reconoce la "falta" de la interacción presencial.

Respecto específicamente al TIGCPs, los estudiantes manifestaron,

"Quiero destacar la implementación de una gran herramienta didáctica como lo fue el tablero interactivo, mediante el cual pudimos practicar y volcar sobre él los conocimientos adquiridos para establecer los hechos penalmente relevantes; subsumir dichos hechos dentro de las normas de fondo y de forma; construir proposiciones fácticas para cada una de ella; y luego de todo esto poder litigarlos casos mediante el juego de roles, identificando las evidencias de cargo y descargo para aplicarlas a cada una de nuestras porciones"

Puede señalarse a partir de las narraciones de los estudiantes que la adecuada aplicación de recursos digitales facilitó el proceso de enseñanza- aprendizaje, favoreciendo la pertinente relación teoría y práctica de la manera más ajustada posible.

Pero también surgieron miradas que teniendo la experiencia de haber transitado por ambas modalidades, presencial y “en línea” la primera sigue siendo considerada como necesaria:

“...dado que soy un alumno recursante, y tuve la posibilidad de estar de forma presencial el año pasado, quizá tenga una valoración diferente de cada una de las maneras de enseñar en forma presencial y virtualmente hablando, más allá de la habilidad pedagógica que tiene el docente de adaptarse a esta nueva manera de interacción (...) se pierde la percepción del docente en ver si el alumno entiende y asimila ese conocimiento. También las limitaciones que presenta una clase de manera virtual, ya sea por los cortes que se producen en la conexión y la desconcentración que esto produce en ambas partes, quizás pueda verse también afectado el aprendizaje de una manera adecuada”.

En suma, tal lo planteado en la introducción del presente trabajo, no se pone en tela de juicio la educación “en línea” mediada por las TICs, en tanto han generado un considerable impacto en las formas de aprender, pero expresiones como las referidas por el estudiante lleva a plantear la inevitable necesidad de continuar con investigaciones pospandemia, que abran nuevas direcciones en el análisis y reflexión de los diferentes modelos de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje en los nuevos contextos.

LA REFLEXIÓN PERMANENTE SOBRE LA PRÁCTICA ÁULICA

Otro aspecto considerado como resultado relevante y que atraviesa en forma transversal la experiencia, fue la constante reflexión sobre la práctica áulica durante la elaboración y desarrollo de las diferentes estrategias de aprendizaje por parte del docente, y acompañado por el orientador pedagógico. Se puede señalar siguiendo a Bain (2011) que, desde la reflexión permanente sobre las prácticas y el rol del docente universitario, surgen preguntas sobre ¿Qué deberían ser capaces de hacer los alumnos como resultado del aprendizaje? ¿Cómo orientarlos para que desarrollen sus propias estrategias de aprendizaje? ¿Cómo entender la naturaleza, la calidad y el progreso de sus aprendizajes en los diferentes contextos que atraviesan durante el cursado de su carrera?

A partir de ello, rediseñada la estrategia de aprendizaje original, se consideró inevitable promover el conocimiento no especulativo sino activo, que involucre al estudiante y lo haga partícipe de la transformación de su realidad (Freire, 2016). Para ello, es necesario aprender a problematizar y hallar soluciones, reflexionar no solo sobre la teoría, sino también sobre la propia acción. Por lo tanto, la intención es hacer teoría al efectuarse la práctica (reflexión y praxis que se integran en la actuación a modo de proceso dialéctico).

Cabe destacar, que el uso de las TICs se integró al proceso de aprendizaje, haciendo, compartiendo y colaborando en contextos que propiciaron la innovación y creatividad. En el caso que se relata, la necesidad coyuntural hizo que valerse de la tecnología produjera una forma de vínculo con los estudiantes diferente pero que favoreció, no solo compartir los contenidos básicos

y formales de la asignatura sino además, dinamizar aquellos conceptos al punto de permitir resolver problemas y pensar de manera crítica y creativa, recuperando en este sentido la importancia del auto-aprendizaje.

Las estrategias seleccionadas fueron herramientas de apoyo al estudio que benefició, en conceptos de Bruner (2016) el aprendizaje por descubrimiento, favoreciendo en los estudiantes el mostrar y demostrar lo aprehendido y posibilitando una ejercitación de forma independiente, reproduciendo la experiencia un elevado número de veces con el mismo control de variables, lo cual ha permitido reaccionar casi tal como lo haría en el mundo profesional.

Más allá de los fuertes condicionantes como consecuencia directa del aislamiento social preventivo y obligatorio, se decidió no claudicar y por el contrario potenciar el trabajo en grupo de forma colaborativa, entendiendo que la interacción entre los estudiantes, permite confrontar diferentes opiniones y formas de actuar, constituyéndose en una herramienta de aprendizaje, que favorece la formación no solo de competencias para el ejercicio profesional real, sino el aprender a aprender. Para finalizar este apartado se puede señalar que el acompañamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje por un par, en el caso que se narra un orientador pedagógico, favorece la reflexión. En tanto en cada clase, también se aborda desde una mirada integral los diversos sucesos, acciones, participación, motivación, entre otros aspectos que suceden durante la misma y que pasan desapercibidos por quienes están involucrados directamente en el acto mismo. Ello permite otra forma de evaluar la clase, presencial y “en línea”, buscando nuevas alternativas “a través de diseños pedagógicos vivos pensados para cada día y para cada grupo de estudiantes” (Maggio, 2018, p. 151).

A su vez, el trabajo colaborativo y reflexivo entre docente, orientador pedagógico y estudiantes estimuló la escritura de las experiencias y compartirlas en eventos, lo cual consintió la necesaria vigilancia epistemológica para evaluar la pertinencia de las estrategias implementadas ajustadas al contexto universitario.

Entre ellas se pueden señalar, la participación de los estudiantes que transitaron la experiencia relatada con muy buenos resultados en el Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal (2021). Durante el año 2022, también la participación en sendos eventos permitió observar resultados positivos, 1er Encuentro Regional del Litoral de Litigación Penal y en el XII Concurso Nacional Universitario de Litigación Penal (experiencia de carácter híbrida). Finalmente, durante el presente año, 2023, los estudiantes participaron en el 2do Encuentro Regional del Litoral de Litigación Penal.

EL ROL DEL ORIENTADOR PEDAGÓGICO- INVESTIGADOR

La presencia del orientador pedagógico no interfirió en el desenvolvimiento de la clase, por el contrario fue visto como otro actor institucional más, que puede colaborar en el proceso de enseñanza- aprendizaje, desde un necesario trabajo en equipo.

Desde las vivencias del profesor, éste consideró necesario la continua orientación al docente, no solo en la construcción de conocimientos sino también para responder en tareas como

la gestión y entrega de actividades, entre otras, tal lo narrado en los diferentes ítems desarrollados en el apartado anterior.

También, los estudiantes manifestaron su sentir frente a la presencia del orientador pedagógico- investigador, en tanto el rol que cumpliría fue propuesto desde un inicio de las actividades:

“tu presencia fue agradable así que espero que sigan estas clases y que la próxima tengas tiempo de aportar tu devolución para cada uno de nosotros...”.

“...quiero agradecerle por haber dedicado parte de su tiempo para estar junto a nosotros el jueves...”.

“Espero que mi testimonio sea de ayuda para completar el trabajo de campo”.

Así, desde la experiencia que se relata se pudo identificar, una buena organización y coordinación de las actividades por parte del docente; ello favoreció la participación del estudiante desde el rol asignado tanto, en el momento de la representación, como en el espacio posterior de debate y evaluación, cuestiones que son abordadas y forman parte de la devolución final en la sesión de retroalimentación.

Por último, resultó muy interesante en los intercambios establecidos, la participación de profesores invitados como agentes educativos “no tradicionales” quienes, con su mirada y concepciones no permeadas por detalles o antecedentes intencionales y solos limitados a valoraciones y planteamientos de contenidos programados, emiten juicios imparciales acerca de la dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Carrera de Abogacía. Se abre por tanto, la posibilidad de extender las formas de organizar la investigación en el salón de clases y en la enseñanza-aprendizaje “en línea” una vez finalizada la época de pandemia.

OTRA MIRADA DESDE LA OBSERVACIÓN Y PARTICIPACIÓN EN LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA DEL PROFESOR INVITADO DE LA UCLV

La participación en la experiencia de profesor invitado desde una universidad distante como lo es la UCLV, Cuba, admitió en primer lugar la necesaria vigilancia epistemológica de la investigación. A su vez, el intercambio con el docente de la asignatura de forma permanente y orientador pedagógico, permitió plantear que es posible aplicar la experiencia en contextos similares para asignaturas que tengan un perfil análogo.

Se evaluó positivamente además, que la experiencia podría extenderse tanto a otras materias de estudio como a la comparación entre metodologías particulares de la enseñanza de temas específicos, todo lo cual le agrega un valor adicional a la experiencia y permite dar los primeros pasos para un intercambio interinstitucional en el marco de acciones de internalización, entre estudiantes, docentes e investigadores en actividades de docencia, extensión e investigación.

CONCLUSIONES

La experiencia del aula virtual en el marco de la educación “en línea” puede ser comparada a un aula convencional, en tanto funcionó como un espacio para interactuar e intercambiar conocimientos y se caracterizó por contar con herramientas novedosas que no siempre existen en los espacios físicos tradicionales, pudiendo ser considerada como un complemento potenciador de los métodos educativos clásicos.

Específicamente las estrategias de enseñanza y aprendizaje concretadas a partir del recurso TIGCPs, pusieron a prueba las posibilidades de ampliar la actividad docente sustentado en las TICs en el contexto universitario, así como alternativa para diversificar las acciones en el proceso de enseñanza -aprendizaje en el nivel de la educación superior.

Pero no debe dejarse de lado que si bien los resultados alcanzados en cada año de implementación de las estrategias de enseñanza y aprendizaje durante épocas del ASPO y DISPO, fueron evaluadas y consideradas como positivas, la presencialidad sigue siendo considerada esencial en el proceso de aprendizaje.

A partir de ello se consideró la complementariedad de estrategias para actividades “en línea” y presenciales y se asumió el compromiso de dar continuidad a las mismas a partir de nuevas indagaciones que permitan, una evaluación y reflexión continua y alcanzar la mayor calidad posible a la plataforma educativa presentada.

Repensar los modelos pedagógicos en los contextos actuales de vertiginosos cambios, donde las TICs se convirtieron en un apoyo para alcanzar aprendizajes significativos, resulta un desafío para docentes investigadores replantear el cómo y para qué enseñar conjugando estrategias centradas en el cómo y para qué aprenden nuestros estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Bain, K. (2011). *Lo que Hacen los Mejores Profesores Universitarios*. Universidad de Valencia.
- Bruner, J. (2016). *La importancia de la educación*. Ed. Paidós.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Ed. Paidós.
- Franzante, B. (2022). *La Orientación Educativa al docente para la elaboración y desarrollo de estrategias de aprendizaje en el contexto universitario*. Tesis de doctorado. Universidad Central Marta Abreu de Las Villas. Recuperado de <http://dspace.uclv.edu.cu/bitstream/handle/123456789/13546/Tesis-%20Franzante-25%20-11-2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas*. Siglo XXI Editores.
- Gargarella R. y Guidi, S. (2016). *Constitución de la Nación Argentina comentada*. Ed. La Ley. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/1716>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Aldine Publishing Company.
- Guerrero Jirón, J., Rodríguez Méndez, A. y Facuy Delgado, J. (Coords.). (2018) *Herramientas pedagógicas para un proceso de enseñanza innovado*. Editorial UTMAC.

Recuperado de <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/14345/1/Cap.6-Objetos%20digitales%20de%20aprendizaje.pdf>
Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la universidad*. Ed. Paidós.
Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (2014). *De la Educación a Distancia a la Educación en línea. Aportes a un campo en construcción*. Ed. FLACSO- HomoSapiens.
Sautu, R. (Comp.). (2007) *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Ed. Lumiere.
Sirvent, M. T. (1999). *Cultura popular y participación social*. Ed. Miño y Dávila.
Sirvent, M. T. (2006). *El proceso de Investigación*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Disponible en: http://postitulo.socioeducativa.infod.edu.ar/archivos/repositorio/500/718/Sirvent_El_proceso_de_investigacion.pdf

Sobre los autores

Mariano Sebastián Martínez. Abogado. Profesor Universitario en Ciencias Jurídicas. Docente titular. Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Universidad de Concepción del Uruguay- Argentina. Investigador en el área educación superior. Magistrado (Vocal) del Tribunal de Juicios y Apelaciones de la Sala Primera en lo Penal de Concepción del Uruguay (Argentina). ORCID: 0009-0002-3384-6873

Blanca Aurelia Franzante. Psicopedagoga- Magíster en Salud Mental. Dra. en Ciencias de la Educación. Docente titular y Consejera académica. Facultad de Ciencias de la Comunicación y la Educación. Universidad de Concepción del Uruguay. Argentina-Categoría II del Programa de Incentivos al Docente-Investigador. SPU-Ministerio de Educación de la Nación. Res. CSU N° 94/20. Directora y co-directora e integrante en proyectos de investigación. Línea de investigación Acceso y permanencia en la Educación Superior. ORCID: 0000-0001-6255-3573

José Manuel Perdomo Vázquez. Profesor Titular por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas (1989). Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor Superior Física por la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Certificado de Idoneidad para procesos de evaluación externa por la Junta de Acreditación Nacional (JAN). 56 años de experiencia en la docencia y en la investigación. Representante por la UCLV ante la Red Iberoamericana de Liderazgo y Prácticas Educativas (RILPE). Miembro de varias redes académicas y de investigación. Premio de la Academia de Ciencias de Cuba a nivel nacional (2020) (coautor). Miembro Tribunal Nacional de Ciencias de la Educación. ORCID: 0000-0002-1655-7474