

Uso pedagógico de tecnologías en la enseñanza del derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín

Pedagogical use of technologies in the teaching of law at Universidad de San Buenaventura Medellín

Fecha de recepción: 2022-08-26 • Fecha de aceptación: 2022-12-14 • Fecha de publicación: 2023-01-10

Susana Valencia Cárdenas¹

Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia

susana.valencia@usbmed.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-8641-011X>

Yiney Duviana Suárez García²

Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia

yineyduviana@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3507-5470>

Resumen

En la investigación se analizaron los usos pedagógicos de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia, comparando prácticas docentes anteriores a la pandemia ocasionada por el coronavirus de Sars-COV-2, con las que se realizaron durante las restricciones adoptadas por los Gobiernos para los centros educativos; la metodología utilizada fue de carácter mixto, combinando lo cualitativo mediante rastreos bibliográficos y observaciones de clases tele presenciales, con lo cuantitativo mediante el diseño, implementación y minería de datos de los resultados de una encuesta realizada entre una muestra no representativa de 13 docentes de la facultad de derecho, de los cuales 61,5% pertenecían a la planta profesoral de tiempo completo, el 23,1% de cátedra y

el 15,4% de medio tiempo del pregrado en Derecho. Se encuentra que, en general, los docentes conocen las TIC, aunque no reconocen plenamente las implicaciones e impacto real y potencial de su implementación en el aula del programa.

Palabras clave: ciencias de la educación, didáctica, información y comunicación, investigación pedagógica, enseñanza, educación jurídica

Abstract

The pedagogical uses of technologies in the teaching and learning processes of the Faculty of Law of the University of San Buenaventura Medellín are analyzed, comparing teaching practices prior to the pandemic caused by the Sars-COV-2 coronavirus, with those carried out during the restrictions adopted by governments for educational centers; the methodology used was of a mixed nature, combining the qualitative through bibliographical searches and observations of face-to-face classes, with the quantitative through the design, implementation and data mining of the results of a survey carried out among a non-representative sample of 13 teachers from the university. law school, of which 61.5% belonged to the full-time faculty, 23.1% to professorships, and 15.4% part-time undergraduate law. It is found that, in general, teachers know ICT, although they do not fully recognize the implications and real and potential impact of its implementation in the classroom of the program..

Keywords: educational sciences, didactics, information and communication, educational research, teaching, legal education

Introducción

La crisis de la Covid-19 propuso grandes retos a muchos sectores, entre ellos el educativo, pues las aulas físicas cerraron, mientras todos los agentes educativos: docentes, estudiantes y directivas, debieron interactuar desde sus casas con la ayuda de las tecnologías de información y comunicación, algunos sin las herramientas necesarias, otros sin capacitación. Dado que no se contaba con un conocimiento previo, público y amplio sobre el rol o la función de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para garantizar la educación en este tipo de emergencias sanitarias, el Gobierno colombiano de la época dio pautas al sector educativo que, en la práctica, se convirtieron en rutas para continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de nuevas estrategias que se adaptarían a las medidas sanitarias de cuidado y manejo del coronavirus.

La investigación, cuyos resultados se comparten en este artículo, tuvo el propósito de analizar cómo los profesores de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia, específicamente de la facultad de derecho, aplicaron y usaron las TIC en el aula y cómo estas se relacionan con sus diferentes modalidades de enseñanza del derecho. Se empleó una metodología de investigación mixta, encontrando niveles diferentes de uso y apropiación en los docentes del pregrado en derecho, cuyo impacto dependerá de decisiones concernientes a la capacitación en pedagogía y didáctica para un uso relevante e innovador de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el pregrado de derecho.

Existe relación entre los modelos pedagógicos que determinan el estilo de procesos de enseñanza-aprendizaje, y el uso de las TIC. Los modelos pedagógicos establecen los lineamientos sobre cuya base se reglamenta y normatiza el proceso educativo, definiendo sus propósitos y objetivos: qué se debería enseñar, el nivel de generalización, jerarquización, continuidad y secuencia de los contenidos; a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, bajo qué reglamentos; para moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. El modelo pedagógico fundamenta una particular relación entre el docente, el saber y los estudiantes. Así mismo, delimita la función de los recursos didácticos a emplear (Universidad EAN, s.f.).

De Zubiría (2010) clasifica los que considera modelos pedagógicos en tres corrientes teóricas:

- a. Hetero estructurantes;
- b. Auto estructurantes; y,
- c. Inter estructurantes

Las teorías hetero estructurantes ubican al docente en el rol de garante y estructurador de la conducta de sus estudiantes; en cambio, en las teorías auto estructurantes este rol se da de forma paralela, ya que el rol principal es atribuido al estudiante, y es él quien lidera su adquisición de la información para el proceso de enseñanza – aprendizaje; por otra parte, las teorías inter estructurantes se ubican en el punto intermedio, pues hacen un análisis de relación entre el rol del docente y el rol del estudiante en un proceso de interacción que contiene fases y niveles de

complejidad, donde entran en juego factores determinantes como el contexto social y familiar del alumno.

En este estudio se presentan los aspectos principales de los modelos pedagógicos que fundamentan la enseñanza y el aprendizaje del derecho en la Universidad de San Buenaventura Medellín, describiendo la práctica del maestro y del estudiante en el contexto creado por la pandemia, en donde la relación enseñanza-aprendizaje estuvo mediada por el uso de las tecnologías de información y comunicación.

Este escenario permitió identificar el uso de las TAC, o Tecnologías para el Aprendizaje y la Comunicación, y TOC o Tecnologías Online para el trabajo colaborativo, como desarrollo de las TIC (Alaín, 2021). Con su utilización se pretendió que los estudiantes realizaran interpretaciones subjetivas del entorno. De acuerdo con Archbold (2018), los resultados de la interacción entre los modelos pedagógicos que incorporan estas tecnologías TIC, TAC y TOC han potencializado las habilidades de búsqueda, de autonomía, la capacidad de gestión y eficacia en los procesos de los estudiantes.

Fragozo y Gámez (2020) sostienen que el uso de TIC para el aprendizaje ha significado transformaciones en tanto medios que proporcionan facilidades para la interacción como entre alumno – docente y los mismos compañeros, ya que permiten identificar información, transformar e innovar procedimientos tradicionales que implementan el uso de las herramientas informáticas acorde al ritmo de aprendizaje.

Este tipo de usos se ha convertido en un reto para los docentes del siglo XXI, ya que se señala como parte de una revolución que llegó a quedarse en la educación, lo cual supone esfuerzos en capacitación y en creación de una conciencia de convicción de las potencialidades de este tipo de mediación, tanto en docentes, como en estudiantes.

Martin et al. (2012) señalan que la globalización ha traído un momento de instauración de las tecnologías digitales o TIC en el sistema educativo, donde se requiere la construcción de estrategias para poder encontrar en estas tecnologías un sentido pedagógico y didáctico que realmente sea exitoso. Existe, por tanto, la necesidad de instalar las TIC en el ámbito educativo, pero no como un suplemento de las asignaturas o como una herramienta de uso voluntario por parte de los docentes, sino que, por el contrario, las TIC tengan un papel protagónico en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

A su vez, Martínez y Jiménez (2020) afirman que el aula tradicional presencial se modificó, tanto como sus roles. La irrupción de las aulas virtuales transformó la estructura tradicional de comunicación y representa cambios sustanciales en el modelo de enseñanza tradicional.

Por su parte, Javier et al. (2014) afirman que ser competente en el uso de TIC va más allá de saber emplear una computadora. Se requiere todo tipo de habilidades tecnológicas para la competitividad en el área laboral, desde “el uso básico de paqueterías de office, hasta la participación en blogs y foros virtuales de discusión, la comunicación asincrónica se ha convertido en un aliciente en el desarrollo de clases dentro y fuera del aula”, y que existen diferencias en

cuanto al uso de una herramienta u otra entre una y otra carrera, “depende de las oportunidades de estudio, y sobre todo del nivel socioeconómico de los estudiantes” (p. 11).

Se considera que estas potencialidades aún están a desarrollar en las facultades de derecho de bajo costo en Colombia, que han realizado ciertos procesos de transición desde metodologías tradicionales, de cátedra, hacia otras de tipo participativo.

Se requiere fortalecer el modelo pedagógico basado en el diálogo y la comunicación continua y directa en la relación docente-estudiante que proporcione los medios al docente para que este cree canales eficaces, que logren conservar la calidad de enseñanza y de aprendizaje para sus estudiantes desde cualquier contexto y modalidad.

1.1 Modelo hetero estructurante

De acuerdo con esta corriente, el saber es una construcción siempre externa al salón de clase y encaminada por el maestro; el proceso de aprendizaje se da en un desarrollo de asimilación de experiencias que llegan desde el exterior y se guardan en la memoria de corto plazo por medio de la repetición y la copia; la institución educativa, que incluye también la de educación superior, es vista desde este modelo como un espacio donde se produce y se reproduce conocimiento explícito que favorece el trabajo rutinario y las competencias memorísticas.

En esta corriente, el discurso del docente es eje del magistrocentrismo, pues se centra en el discurso planeado o improvisado del docente y en la repetición de este por parte del alumnado, es el docente el que desarrolla las actividades a su monopolio y toma las decisiones más convenientes para él, se basa en la imposición de contenidos sólo informativos y explícitos, y busca el acatamiento de sus normas por parte de los estudiantes que tiene al cargo (De Zubiría, 2010).

Como lo expresan Gómez et al. (2019) algunas corrientes similares son el conexionismo, donde el aprendizaje es incremental por la relación entre ensayo – error, y error- ensayo, en cuanto mayor sea el número de veces que se atine a la respuesta correcta, el porcentaje o la valoración cuantitativa será superior, por lo cual la evaluación bajo este modelo es sumativa y formadora, centrada en los contenidos y en el proceso de enseñanza del maestro.

También se puede ubicar aquí el tradicional conductismo clásico, que busca que el aprendizaje sea el traslado de una respuesta inesperada producto de un estímulo (De Zubiría, 2010).

1.2 Modelo auto estructurante

Este modelo busca que la educación sea un proceso de construcción desde el interior y producida por el propio estudiante; considera que el saber y el conocimiento están sujetos al salón de clase con todos los elementos que este contiene, didáctica y sujetos que interactúan entre sí. Este modelo promueve el conocimiento por invención o descubrimiento, y la dinámica o el proceso de aprendizaje está centrado en el interés propio del estudiante, el docente es simplemente un guía o acompañante en ese proceso, por lo cual la evaluación para determinar el proceso

de retroalimentación se da de forma cualitativa por medio de preguntas abiertas para que el estudiante exprese su opinión (De Zubiría, 2010).

En este tipo de modelo pedagógico se pueden encontrar algunas corrientes como la escuela activa, que se basa en el presupuesto del aprendizaje como parte del contacto directo del individuo, donde experimenta fenómenos para que el estudiante haga razonamientos abstractos y particulares para sacar sus propias conclusiones.

Esta corriente va de la mano con una pedagogía activa que promueve la creación de diálogos prácticos, afectivos y cognitivos, cuyo propósito es permitir un desarrollo que convierta las debilidades de cada estudiante en habilidades que se fortalecen (Gómez et al., 2019).

1.3 Modelo inter estructurante

Según Gómez et al. (2019) este modelo presenta el proceso de enseñanza – aprendizaje, basado en cuatro elementos esenciales:

- a. el contexto, el cual es un espacio de combinación de intereses que corresponde siempre a un ámbito social donde se presentan distintas relaciones humanas que tienen por delante específicos intereses, ya sean laborales, políticos, entre otros;
- b. el saber, entendido como un conjunto o cúmulo de conocimiento en el cual influye la comunidad científica y profesional, que lo valida o verifica según las reglas del método científico;
- c. El maestro como orientador del camino hacia ese conocimiento; y,
- d. El estudiante, de quien se espera sea un sujeto activo en el proceso enseñanza – aprendizaje, pues es él quien toma las decisiones respecto a su proceso y aprehende la información que el docente le brinda; este modelo tiene la posibilidad de transmitir al estudiante una serie de habilidades socio-emocionales, de pensamiento complejo, de resolución de problemas, siendo asunto del estudiante motivar con su análisis esas habilidades a través de asuntos que generan interés en él, tal como se expone en la pedagogía dialogante.

1.4 Las estrategias de enseñanza del derecho

La disciplina jurídica ha utilizado métodos basados en la enseñanza, cuyo rol central es el maestro, su forma de interpretar el derecho, y su práctica profesional. El derecho se ha enseñado de manera informal y también en instituciones especializadas durante más de dos mil años de historia en el mundo occidental, llegando a ser una de las disciplinas consideradas “artes liberales” (Bernal, 2010).

En la antigüedad, la enseñanza de este se caracterizaba por el énfasis en la retórica y posteriormente, por la memorización de textos escritos o códigos, dependiendo de los contextos socioculturales, continental europeo o anglosajón, donde se estudiaba el derecho. En las escuelas

positivistas, por ejemplo, el énfasis de enseñanza es la norma, diferenciándose dos corrientes: el positivismo formalista y el positivismo estatalista que separa la moral y las especulaciones del derecho, dándole un sentido objetivo, esto como base de la enseñanza y conceptualización del derecho (Garzón, 2018).

Por tanto, existen variaciones y adaptaciones fluctuantes entre modelos hetero y auto estructurantes (De Zubiría, 2010). Aunque, a lo largo de la historia, los modelos educativos occidentales cambiaron y comenzaron a surgir nuevos modelos pedagógicos como los siguientes.

1.5 Estudio de caso

Este modelo pedagógico surge de la necesidad de una renovación metodológica en el seno de la enseñanza universitaria, que se focalice en el aprendizaje del alumno y en el desarrollo de las competencias, no en el discurso del docente, ni en los factores externos de la institución educativa (Arias et al., 2008).

En el aprendizaje del derecho este método es adecuado, ya que permite que el estudiante desarrolle habilidades en la resolución de casos reales que exigen conocimiento teórico y práctico (Universidad de San Buenaventura, 2021b).

1.6 Términos relacionados

- **Clase invertida o *flipped classroom***

Consiste en la implementación de investigaciones previas al encuentro en el aula de clase, mejorando el contexto de referencia de cada estudiante, permite al alumno explicar con sus propias palabras y ejemplificar conceptos (Arias et al., 2008).

- **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)**

Metodología que permite adquirir contenidos, desarrollar habilidades y actitudes, a través de la resolución de un problema de manera grupal. A diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza, donde el profesor entrega los temas y luego pone a prueba al estudiante para que éste demuestre los conocimientos adquiridos, en el ABP el profesor diseña y presenta un problema para que el estudiante aprenda a través de la resolución del problema planteado (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017a).

- **Aprendizaje Basado en Equipos (ABE)**

Según Sweet “es una forma especial de aprendizaje colaborativo que usa una secuencia específica de trabajo individual, trabajo en grupo y retroalimentación inmediata para crear un contexto motivante en el cual los estudiantes se apoyen mutuamente para llegar a las clases preparados para contribuir a la discusión” (Citado por Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017b). El objetivo principal de esta estrategia metodológica es que los alumnos apliquen los contenidos del curso para resolver problemas auténticos y significativos de su ámbito profesional.



El docente crea oportunidades donde los equipos defiendan, desafíen, discutan, y examinen el pensamiento y los procesos de resolución de problemas.

También permite tener una base de comparación para las decisiones que toman los equipos y funciona como un potenciador punto de partida para la discusión. En la retroalimentación se privilegia el proceso para llegar a la respuesta en lugar de calificar cuál fue la respuesta correcta (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017b)

- **Aprendizaje basado en el servicio (A+S)**

Es una metodología que se basa en la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes con las necesidades de la sociedad. A través de esta metodología se busca que los estudiantes logren un aprendizaje significativo en un contexto real y al servicio de necesidades reales de un grupo social. Además de servir para permitir un aprendizaje más profundo de los contenidos del curso, las principales habilidades que desarrolla son la resolución de problemas, el pensamiento crítico, la habilidad para trabajar en equipo, habilidades comunicativas y principalmente el compromiso social y ciudadano (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017).

- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)**

Esta estrategia promueve la innovación educativa a partir de la formulación de un proyecto con el cual se quiere resolver una problemática real de una comunidad, un aula, una persona o grupo social. Se implementa ABP cuando el equipo docente diseña proyectos de aula con articulación curricular interdisciplinario, vinculados con las necesidades de la comunidad educativa y en sintonía con los intereses de los estudiantes. Cada proyecto contiene un problema o pregunta desafiante que guía a estudiantes en el proceso investigativo y el desarrollo del proyecto. En esta búsqueda deben generar preguntas y buscar distintas fuentes para encontrar soluciones. En todo este proceso, la comunidad escolar reflexiona sobre qué, cómo y por qué están aprendiendo. Finalmente, los y las estudiantes presentan sus proyectos a una audiencia real de su comunidad (Educación 2020, s.f.).

- **Cátedra**

La cátedra, clase tradicional o *lecture* es el método de enseñanza más comúnmente utilizado en los distintos niveles educativos. Típicamente, consiste en una exposición oral de un profesor delante de su clase, solamente interrumpida por preguntas ocasionales. Con el rol pasivo que les suele corresponder a los estudiantes al participar en una cátedra, se convierte en un método de enseñanza limitado en cuanto a las habilidades que pueden desarrollar. Por este motivo, es recomendable combinarla con metodologías de aprendizaje activo.

Es posible que con esta estrategia los estudiantes tengan un acercamiento inicial al desarrollo de la habilidad de resolución de problemas, pudiendo identificar qué es y no es un problema, escuchando activamente para hacer preguntas que le permiten definirlo. Asimismo, pueden acceder a un desarrollo inicial del pensamiento crítico, practicando la diferenciación entre hechos y opiniones, interpretaciones y valoraciones (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017)

- **Gamificación o ludificación**

Es una estrategia que rescata elementos esenciales del juego en entornos no lúdicos, como el ámbito educativo-profesional, con el fin de conseguir mejores resultados, ya sea para absorber mejor algunos conocimientos, mejorar alguna habilidad, o bien recompensar acciones concretas, entre otros muchos objetivos. Este tipo de aprendizaje gana terreno en las metodologías de formación debido a su carácter lúdico, que facilita la interiorización de conocimientos de una forma más divertida, generando una experiencia positiva en el usuario (Betancur, 2021).

- **Mapas conceptuales**

Es una representación visual de la jerarquía y relación entre conceptos que tiene una persona en su mente. Están basados en la teoría de Ausubel-Novak (1978) y fueron diseñados por Novak en 1975. Desde entonces se utilizan para generar aprendizaje significativo.

- **Podcast**

Consiste en la grabación de las ideas principales de la clase. Esta estrategia puede utilizarse como técnica a evaluar con distintos propósitos: complementar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los distintos medios de registros audiovisuales y promover habilidades de comunicación y síntesis. Se recomienda utilizar un repositorio o plataforma para registrar las grabaciones (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017c).

- **Salidas de campo o salidas de terreno**

Las salidas a terreno pueden ser definidas como “cualquier componente del currículum que involucra salir de la sala de clase y aprender de una experiencia directa” (Gold et al., 1991, citado por Boyle et al., 2007). La idea básica es que los estudiantes encuentren la manera de realizar las actividades propuestas dentro de un contexto natural y real. Las experiencias que viven los estudiantes en las salidas a terreno mejoran sus habilidades de resolución de problemas, reflexión sobre la práctica, habilidades de razonamiento profesional, así como también mejoran aspectos generales como la satisfacción, reclutamiento y retención de los estudiantes en el curso.

Por otro lado, las experiencias directas con organismos, ambientes naturales, contextos reales potencian el dominio afectivo, el cual representa la base para generar aprendizajes profundos (Scott et al., 2011, citado por Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017).

- **Simulaciones**

Son escenarios instruccionales donde el estudiante es enfrentado a un caso o rol ficticio, en un *mundo* definido por el profesor, con el fin de desarrollar el aprendizaje deseado. Esta situación puede emular un contexto real, típicamente relacionado con el futuro profesional, o puede presentar una realidad fantástica.

Se caracterizan por generar una atmósfera de ambigüedad en la que los estudiantes deben tomar decisiones, dentro de un ambiente controlado. Las simulaciones pueden tomar una serie de formas, incluyendo elementos de juego de roles, una actividad o dinámica que funciona como metáfora.

Algunos de los beneficios de esta metodología es que favorece el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje que se vuelve más profundo y contextualizado. Esto ocurre porque permite experimentar la actividad en primera persona, en lugar de oír hablar de ella o verla. Además, se practica en un espacio protegido, donde los errores no traerán consecuencias en el mundo real.

Las simulaciones promueven el pensamiento crítico y la resolución de problemas, pues enfrentan a los estudiantes a circunstancias ambiguas, de soluciones abiertas. Además, permiten desarrollar habilidades de carácter procedimental, actitudinal o competencias transversales que son requeridas en el mundo profesional. Se favorece que los estudiantes comprendan los matices de los conceptos, logrando una comprensión más profunda de éstos (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2017d).

- **Enseñanza clínica del derecho**

La educación legal clínica es una metodología activa de enseñanza-aprendizaje del derecho de orígenes en el derecho anglosajón y algunas vertientes críticas del estudio del derecho. En Colombia, distintas facultades de derecho las han incorporado a sus prácticas jurídicas o a sus procesos investigativos, lo cual ha hecho de las clínicas jurídicas un espacio teórico-práctico para formar abogados responsables y críticos, así como para atender las necesidades legales de comunidades menos favorecidas en entornos sociales que constituyen la realidad del abogado (Molina-Saldarriaga, 2008).

En tanto estrategia didáctica, la clínica combina matices de varias de las metodologías ya expuestas, por ejemplo: estudio de casos, aprendizaje basado en problemas, salidas de campo, simulaciones, juegos de roles, entre otras, dependiendo de los énfasis temáticos y metodologías elegidas o consensuadas para el trabajo clínico, el cual comúnmente se ha denominado *litigio estratégico*, o *litigio de impacto* en asuntos de interés público o los derechos humanos de personas y comunidades vulnerables, atendiendo a las particularidades del sistema jurídico y educativo de la región (Torres, 2013).

En este sentido, el método clínico de enseñanza del derecho se constituye en un elemento articulador de la pedagogía, la práctica, la investigación y la responsabilidad social de los futuros abogados. La identificación de sus fundamentos teóricos y metodológicos, desde las modernas teorías del derecho y de la pedagogía, resulta de vital importancia para su implementación y consolidación en los programas de derecho.

Metodología

Para este estudio se utilizó una metodología de carácter mixto esto es, tanto cualitativa como cuantitativa, en donde se tomó para la parte cualitativa un rastreo documental y referencial junto

con la descripción y valoración de las prácticas del uso de las tecnologías de la información y comunicación en los docentes de la Facultad de Derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín en 2019, antes de entrar en contingencia por la pandemia del covid-19 y en el 2020 cuando afectó el sector educativo en Colombia y se dieron los cierres de las instalaciones.

Para la parte cuantitativa se recopilieron las cifras que arrojaron las encuestas dirigidas a los docentes de la facultad de Derecho; donde se les preguntó por el uso de algunas plataformas tecnológicas, por las problemáticas que evidenciaron en la virtualidad y en la presencialidad mediada por TIC y sobre el conocimiento de algunos métodos de enseñanza/aprendizaje; los resultados de la encuesta se recopilaron en gráficas, lo que permitió hacer el paralelo entre 2019 y 2020.

Se utilizaron técnicas como notas de campo de las clases mediadas por las TIC en el segundo semestre del año 2020 y se hizo una encuesta a todos los docentes de la Facultad de Derecho de la USB Medellín mediante Google Forms con respuestas recibidas hasta el 21 de mayo de 2021. Posteriormente se recopilaron datos y características que permitieron identificar tendencias de identificación y uso de TIC para la mediación. El análisis se apoyó en minería de datos; los participantes de esta investigación recopilaron los datos y las características que se encontraron dentro de las clases mediadas por las TIC a las que tuvieron acceso los integrantes de la investigación.

El alcance de la investigación es de tipo descriptivo porque se pretende dar muestra de las tendencias metodológicas que los docentes de la facultad de Derecho implementaron en sus clases, en el contexto de las clases que se dieron mediadas por las TIC en marco de la pandemia y así caracterizar el uso pedagógico de las plataformas tecnológicas que se utilizaron más frecuentemente, y el cambio en los métodos de enseñanza y aprendizaje, entre otros factores.

Resultados

Los modelos pedagógicos, las estrategias didácticas y el uso de las TIC, TAC y Toc en el aula de la facultad de derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín fueron el objeto de este estudio.

Luego de realizar el proceso investigativo durante los años 2020 y 2021 se encuentra que las estrategias didácticas anteriormente listadas suelen acompañarse de herramientas TIC con diversos propósitos. Estas se han integrado como instrumentos que facilitan la implementación de modelos pedagógico de enseñanza/aprendizaje.

Particularmente, para el caso de la facultad de derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín, durante más de 20 años de historia ha existido una amplia rotación docente, un personal caracterizado por un origen diverso en la formación profesional. Estos factores, sumados a las diferencias entre lo que se señala en los documentos micro curriculares, los planes de curso y la práctica real docente hacen difícil identificar el énfasis pedagógico del programa, a lo sumo, se avizora una combinación de aspectos de varios modelos pedagógicos (Observaciones participantes, 2020 y 2021).

En las asignaturas del plan de estudios del pregrado en Derecho de la Universidad de San Buenaventura Medellín los intercambios de documentos, presentaciones, artículos, videos, entre otros recursos y herramientas, se apoyan en el uso del correo electrónico, en el uso de la plataforma Moodle o *Domus Virtual* (quinto campus USB), y herramientas gratuitas y colaborativas como redes sociales, Microsoft Teams, Google Drive, pizarras digitales, herramientas multimedia para la creación de videos y podcasts, entre otras. Adicionalmente, algunos docentes hacen uso de blogs como apoyo en la interacción entre estudiantes y profesores, y el uso del correo institucional se enfoca en los procesos de retroalimentación de trabajos y evaluaciones. De igual manera, el uso de la tecnología digital se contempla en el Proyecto Educativo del Programa de Derecho (PEP) (Universidad de San Buenaventura, 2021a; 2021c; 2021d) como una competencia transversal, ya que el futuro abogado debe integrar la tecnología digital a sus procesos sociales y profesionales de forma responsable y ética.

Asimismo, debido la crisis generada por la Covid-19, que marcó un *antes* y un *después* en el desarrollo de las asignaturas del pregrado, las clases se realizaron mediante un modelo híbrido durante el 2021, mediante exposiciones y actividades presenciales sincrónicas y asincrónicas mediadas por tecnologías como Teams, Google Meets o Zoom para transmitir la información: contenidos, actividades, retroalimentación.

Esta situación generó también la oportunidad de diseñar y ofrecer asignaturas 100% virtuales: Políticas Públicas, Seguridad Social y Salud en el trabajo, y Propiedad Intelectual, que son complementadas con la virtualización progresiva de otras ya pertenecientes al currículo o relacionadas.

Como anteriormente se mencionó, la metodología utilizada en esta investigación fue mixta en tanto combinó técnicas cualitativas y cuantitativas, por ejemplo: el rastreo de fuentes de referencia, las notas de campo obtenidas mediante observaciones participantes en las aulas de clase de los estudiantes integrantes del semillero de investigación en Derecho y Cambios Tecnológicos de la facultad de derecho y una encuesta a docentes. Los resultados se presentan con base en el cruce de información obtenida mediante estas técnicas, haciendo especial atención en la encuesta docente.

Esta se realizó entre noviembre de 2020 y mayo de 2021 entre una muestra no representativa de la USB Medellín, compuesta por 13 docentes de la facultad de derecho, pertenecientes a este programa de pregrado, de los cuales 61,5% pertenecían a la planta profesoral de tiempo completo, el 23,1% de cátedra y el 15,4% de medio tiempo.

Los resultados se presentan de acuerdo con tres indicadores compuestos de normas de extracción utilizadas en la minería de datos: 1. Conocimiento, uso y apropiación; 2. Factores reales o potenciales para el uso y apropiación de tecnologías en el aula; 3. Relación entre el uso de tecnologías de acuerdo con su modelo pedagógico y los estilos de aprendizaje que identifican en sus estudiantes.

3.1 Conocimiento, uso y apropiación de TIC

Estableciendo diferencias entre un antes y un después de la crisis generada por la Covid 19, se identifica en las respuestas que los docentes conocían y utilizaban en el año 2019 algunas plataformas, otros usaban blogs u otras herramientas, siendo conocidas y utilizadas las presentaciones o *slides* para esquematizar información expuesta mediante la cátedra, no obstante su uso correspondía a gustos o estilos personales, quizá predominantemente entre los docentes cuyos rangos de edad van de los 28 a 36 años.

Otro factor preguntado es el de la obligatoriedad o no en el uso de plataformas. Un total de 6 de 13 docentes utilizaron todas las plataformas de manera voluntaria, 4 de manera obligatoria y 3 docentes solo respondieron que las utilizaron, la no utilización solo se ve en un bajo porcentaje para los foros o blogs en línea y para las presentaciones o *slides*.

De esta manera, el uso de ciertos recursos o estrategias en las clases del año 2020 en pandemia refleja que las *Web Tools* (herramientas didácticas web) fueron usadas de manera obligada por 6 docentes, 3 docentes las usaron de manera no obligada, 3 docentes las conocían, pero no las usaban y solo 1 docente no las conocían.

En cuanto a las plataformas virtuales, 8 docentes respondieron que las usaron de manera obligada, 2 docentes hicieron un uso no obligado, 2 docentes las conocen, pero no las usan, y 1 docente no las conoce.

Respecto a los EVA (Entornos Virtuales de Aprendizaje), 8 docentes señalan un uso obligado; dos de ellos, un uso no obligado; otros 2 las conocen, pero no las usan, y 1 docente no las conoce.

Los OVA (Objetivos Virtuales de Aprendizaje), 5 docentes afirman hacer un uso obligado, uno de ellos, un uso no obligado; 5 docentes los conocen, pero no los usan, y 2 docentes no los conocen.

En relación con los CVA (Cursos Virtuales de Aprendizaje), 7 docentes los usaron de manera obligada, uno de ellos, de manera no obligada; 4 docentes los conocen, pero no los usan y un docente no los conoce; y finalmente, respecto a los MOOC (cursos abiertos masivos en línea) 5 docentes respondieron que los usaron de manera obligada, 3 de manera no obligada, 4 los conocen, pero no los usan y un docente no los conoce.

3.2 Factores reales o potenciales para el uso y apropiación de tecnologías en el aula

Una de las hipótesis de esta investigación considera que algunos factores son importantes, prioritarios y urgentes de resolver a la hora de posibilitar un uso pedagógico pleno de las tecnologías en el aula de clase por parte de los estudiantes, por ejemplo:

- a. Uso efectivo y disponibilidad de un dispositivo electrónico tipo computadora u otros;
- b. Acceso a conexiones estables a Internet;
- c. Motivación a usarlos;

- d. Comunicación adecuada con los docentes;
- e. Capacitación en el uso de medios y herramientas tecnológicas tipo plataformas o aplicaciones; y,
- f. Que el uso y apropiación pedagógica de tecnologías no genere sobrecarga de trabajo tanto para los docentes como para los estudiantes.

Las respuestas obtenidas mediante la encuesta permiten evidenciar que de manera prioritaria se deben solucionar los factores 1 y 2; que los problemas 3 y 4 deben solucionarse de manera necesaria; y que las dificultades 5 y 6 son importantes de resolver. En cuanto a las soluciones y quién debe implementarlas, docentes o institución hay percepciones disímiles, aunque consensos en cuanto a su intención de establecer una comunicación asertiva con los estudiantes, a fin de no afectar su desempeño académico, y seguir capacitándose a futuro para continuar la implementación y el logro de mejores resultados.

3.3 Relación entre el uso de tecnologías y los estilos de aprendizaje

Mediante este criterio se resaltan cuáles fueron las metodologías de enseñanza que los docentes implementaron para sus clases en el marco de la contingencia por el Covid-19.

- **Aprendizaje basado en proyectos:** 6 docentes respondieron que la aplicaban, 3 que la conocen, 3 que no aplican y un docente respondió que no la conoce.
- **Aula invertida:** un total de 7 docentes respondieron que la conocen, 4 que no la conocen, 1 la aplica y 1 no la aplica.
- **Gamificación:** un total de 6 docentes la conocen, 4 no la aplican, 2 no la conocen y 1 docente la aplica.
- **Aprendizaje cooperativo:** un total de 9 docentes la aplican, 3 docentes no la conocen, 1 docente no la conoce.

3.4 Identificación de estilos de aprendizaje

La valoración y reconocimiento de la forma como los estudiantes de la facultad aprenden, permite identificar de qué manera ellos están recibiendo la información en el proceso de enseñanza/ aprendizaje.

Luego de aplicar los instrumentos de encuesta y observación se encuentra entre los docentes la identificación de los siguientes estilos de aprendizaje:

- Aprendizaje explícito, 8 docentes respondieron que sí identifican el aprendizaje explícito en sus estudiantes y 5 que no identifican esta forma de aprendizaje.
- Aprendizaje asociativo, 11 docentes identifican esta forma de aprendizaje en sus alumnos y 2 docentes no identifican.

- Aprendizaje significativo, 10 docentes lo identifican y 3 no lo identifican en sus estudiantes.
- Aprendizaje emocional, vemos que 11 docentes lo identifican y 2 no lo identifican.
- Aprendizaje experiencial, 11 docentes lo identifican y 2 no lo identifican.
- Aprendizaje memorístico, 10 docentes lo identifican y 3 no lo identifican.
- Aprendizaje receptivo, 10 docentes lo identifican y 3 no.
- Aprendizaje colaborativo, 11 lo identifican y 2 no lo identifican.
- Aprendizaje inmerso, 4 docentes identifican esta forma de aprendizaje en sus alumnos y 9 docentes no lo identifican.
- Aprendizaje online o e-learning, 7 docentes lo identifican y 6 docentes no lo identifican.
- Aprendizaje social, 11 docentes lo identifican y 2 no lo identifican.

La minería de datos proporcionada por el método de extracción de reglas de asociación permitió identificar las siguientes tendencias en los resultados:

3.5 Receptividad ante el uso TIC en el aula

Existe un conocimiento notable y una opinión favorable de las TIC por parte de los docentes participantes en la investigación, un resultado que contrasta con el uso que hacen de las mismas, que fue ligeramente menor al esperado. El análisis de los resultados ofrece que los docentes poseen unos conocimientos adecuados de las herramientas TIC en cuanto a usos educativos.

Este resultado evidencia un fuerte uso de las TIC como agentes de comunicación en presentaciones de temáticas o exposiciones magistrales, en comparación con los escasos conocimientos relacionados con otras tecnologías que permiten los recursos virtuales.

La valoración más positiva ha evidenciado que las herramientas digitales han cobrado una mayor relevancia para sus procesos de enseñanza y formación, en contraste con la brecha digital percibida para el uso.

No obstante, se evidencian necesidades e interés de capacitación en herramientas didácticas interactivas, creación y manejo de Plataformas virtuales, Entornos virtuales de aprendizaje, Objetos virtuales de aprendizaje, cursos virtuales y cursos abiertos masivos en línea (MOOC).

Este dato puede estar asociado a factores de disponibilidad horaria para indagar y navegar las herramientas de software o de los disponibles en Internet, hecho que devela que la utilización de estas herramientas necesitaría hacer uso de tiempo extracurricular y espacio más adecuado, ya sea dentro de las instalaciones de la institución o en su domicilio, lo que significaría además que se acortaría el tiempo para otras actividades académicas y de estudio personal.

3.6 Uso combinado de metodologías

Se observa un estilo de enseñanza y aprendizaje ligeramente predominante en el empleo de las TIC; sobresale un estilo vinculado a transmisión pasiva de saberes teóricos, aunque afirman que también los usan con los saberes prácticos.

Síntesis del resultado: predomina el uso combinado de metodologías basadas en la enseñanza teórico-conceptual, y en el aprendizaje basado en problemas, de orden práctico.

3.7 Variedad y complejidad de estilos de aprendizaje en los estudiantes de derecho de la facultad de USB Medellín

Los docentes lograron identificar 10 estilos de aprendizaje diferentes entre sus estudiantes. Los estilos de aprendizaje responden a formas personales y complejas de relación con el conocimiento, en especial, el facilitado por TICS, surgiendo un interrogante, ¿qué tanto conocen los docentes los componentes y manifestaciones de cada estilo de aprendizaje preguntado?, y ¿de qué manera es posible evaluar el desempeño académico de estudiantes que presentan estilos de aprendizaje diversos entre sí?

En síntesis, los resultados reflejan receptividad y percepción positiva respecto del uso de tecnologías en el aula de un pregrado de derecho. Sin embargo, también se observa que no todos los docentes, ni en igual medida, creen que estas pueden incrementar la calidad de la educación que se ofrece.

Por esta razón, se considera que también puede haber errores en las respuestas, determinados por posibles intenciones, desconfianzas o temores de decir la realidad de la propia experiencia en la *praxis* docente, lo cual pudo afectar los resultados de la encuesta: no resulta verosímil que existan docentes de derecho que no conozcan ni identifiquen el aprendizaje memorístico, por ejemplo o que no tengan un método de enseñanza.

Conclusiones

Aunque las TIC, TAC y TOC no son suficientes por sí mismas para lograr una educación de calidad, ya que son un medio para lograr este fin, el uso pedagógico de estas herramientas trae muchos retos para la educación y la calidad de enseñanza en los docentes.

Esta anhelada calidad en la educación se alcanza por una cultura tecnológica. Si bien esta no se implementó equitativamente en todos los procesos educativos en el tiempo de la pandemia por SARS-CoV2, debido a ciertas condiciones de desigualdades económicas entre países, regiones y brechas locales, el uso pedagógico de las TIC, TAC y TOC sí condicionó la forma de enseñar y aprender y evidenció distintas reacciones.

Para el caso de la comunidad educativa de la facultad de derecho de la Universidad de San Buenaventura se observó al inicio improvisación para resolver los inconvenientes tecnológicos

de participación y comunicabilidad, que luego se transformó en la implementación de procesos académicos y administrativos para lograr la adaptabilidad a los recursos de mediación tecnológica.

Es de anotar que la Universidad de San Buenaventura es una institución acreditada por el Ministerio de Educación de Colombia como de Alta Calidad Multicampus, a pesar de lo cual la entrada de la pandemia y el uso de TIC, TAC y TOC en el aula significó un esfuerzo nuevo a los docentes, y una carga laboral superior.

En la facultad de Derecho de la seccional Medellín estos esfuerzos fueron percibidos por algunos encuestados como uso obligado y repentino de las TIC, y que ya no bastó con saber el área de conocimiento jurídico específica de cada docente, sino que, además, era necesario descubrir el uso y la actitud de sus estudiantes hacia las mismas, pues el objetivo era triunfar en lograr un correcto aprendizaje, a pesar de las circunstancias.

De hecho, en la facultad de derecho de la universidad mencionada estas incidieron en un cambio de los modelos educativos ya existentes, en su revalorización, o en su conservación. No obstante, se considera que lo que se vivió en la práctica docente durante la pandemia implica un deber para los docentes: revisar y evolucionar sus metodologías de enseñanza y capacitarse en este modelo, ya que está participando en la formación de un abogado que, en su práctica profesional deberá usar estas nuevas herramientas, en una profesión que está en constante cambio y reformulación según las situaciones sociales.

Se destaca como necesario diseñar nuevas rutas para la acción en todos los niveles y directivos docentes, pues se requieren mejores procesos de formación, capacitación y actualización específica pedagógica, en la cual se contemple y estudie la aplicación educativa de TIC, TAC y TOC, pues fueron evidentes los problemas reales que se presentaron en su utilización. Debe evaluarse la actitud de disposición interna de docentes y estudiantes, así como la disponibilidad y actualización tecnológica, asuntos que la institución Universidad de San Buenaventura Medellín debe asumir con diligencia y priorización de inversión.

Asimismo, es imprescindible diseñar actividades ajustadas a las particularidades individuales de aprendizaje, superando el modelo clásico expositivo en aras de una renovación pedagógica que dé respuesta a los retos formativos derivados de las demandas de la sociedad actual y post-pandemia. Los docentes deben conocer y declarar sus propios métodos de enseñanza, sus posturas sobre los estilos de aprendizaje, y qué estrategias se pueden aplicar para fortalecer puntos débiles en sus estudiantes, que son su prioridad.

Finalmente se determina conveniente plantear una limitación a la presente investigación, al tratarse de una muestra reducida y no representativa de la población docente universitaria bonaventuriana. Por tanto, los resultados no se pueden extrapolar a otros contextos más generales, pero se pueden comparar con otros estudios de corte similar. Continuar investigando en la relación existente entre el docente universitario y las nuevas tecnologías, facilitaría procesos de autoevaluación con fines de acreditación, entre otros procesos académico-administrativos.

Referencias

- Alaín, L. (2021). Las TIC como herramienta en la educación superior. En Valencia, S (Eds) *Derecho, procesos de enseñanza y tecnología en un contexto de cambio digital*. Primer Seminario Internacional de Investigación. Universidad de San Buenaventura Medellín.
- Archbold, D. (2018). *Integración de las tic al modelo pedagógico institucional como fundamento de la calidad educativa* [Tesis de grado, Universidad de la Costa] <http://hdl.handle.net/11323/2931>
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J.-N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista De Investigación Educativa, volumen 26(2)*, 431-444. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94011>
- Bernal, B. (2010). *Historia del derecho (1ra ed.)*. Nostra Ediciones.
- Betancur, D. (2021). *Gamificación*. Universidad de Antioquia. Memorias.
- De Zubiría, J. (2010). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Aula Abierta Magisterio.
- Educación 2020 (s.f.). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. <https://www.educacion2020.cl/que-hacemos/aprendizaje-basado-en-proyectos/>
- Fragozo, G., y Gámez, H. (2020). Percepción docente sobre las tecnologías de información y comunicación como recurso instruccional. *Orbis: revista de Ciencias Humanas, 16(46)*, 31-44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434470>
- Garzón, A. (2018). La enseñanza del derecho como islas, la crítica como método y teoría para una enseñanza sistemática. *Saber, ciencia y libertad, 13(1)*, 37-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6571927>
- Gómez, J., Monroy, L., y Bonilla, C. (2019). Caracterización de los modelos pedagógicos y su pertinencia en una educación contable crítica. *Entramado, 15(1)*, 164-189. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.1.5428>
- Javier, A., Romero, L., y Ricoy, C. (2014). El uso e impacto de las TIC en los estudiantes del nivel superior: un estudio en las carreras de Derecho y Sociología de la UJAT. *Perspectivas docentes, (50)*, 5-11. <https://core.ac.uk/download/pdf/236400435.pdf>
- Martin, M., González, A., Barletta, C., y Sadaba, A. (2012). Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores. *VII Congreso de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/18316>

- Martínez, G., y Jiménez, N. (2020). Análisis del uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca, Colombia. *Formación Universitaria*, 13(4), 81–92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400081>
- Molina-Saldarriaga, C. (2008). Fundamentos teóricos y metodológicos del Método Clínico de enseñanza del derecho. *Facultad de Derecho y Ciencias Políticas*, 38(108), 187-213. <https://www.aacademica.org/cesar.augusto.molina.saldarriaga/2.pdf>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017a). Aprendizaje basado en problemas. Centro de Desarrollo Docente.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017b). Aprendizaje basado en equipos. Centro de Desarrollo Docente.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017c). Mapas conceptuales. Centro de Desarrollo Docente.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2017d). Simulación. Centro de Desarrollo Docente.
- Torres, M. (2013). The clinical education of law: a form of education for the social change. The experience of the public actions group at the rosario university. *Facultad de derecho y ciencias políticas*, 43(119), 705–734. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/derecho/article/view/3291>
- Universidad EAN. (s.f.). *Modelo pedagógico*. <https://universidadean.edu.co/preguntas-frecuentes/modelo-pedagogico>
- Universidad de San Buenaventura. (2021a). *Análisis de contexto del programa de derecho, USB Medellín*. Documento sin publicar, de circulación interna.
- Universidad de San Buenaventura Medellín. (2021b). *Documento Perfil de egreso del programa de Derecho USB Medellín*. Documento sin publicar, de circulación interna.
- Universidad de San Buenaventura. (2021c). *Proyecto Educativo del Programa de Derecho, USB Medellín*. Documento sin publicar, de circulación interna.
- Universidad de San Buenaventura Bogotá. (2010). *Proyecto Pedagógico para la Educación a distancia- virtual*. https://www.usbbog.edu.co/documentos/universidad/institucional_bogota/proyecto_pedagogico_para_la_formacion_a_distancia_virtual.pdf
- Universidad de San Buenaventura Colombia. (2021d). *Proyecto Educativo Bonaventuriano (1ra Ed.)*. Editorial Bonaventuriana. [https://www.usbmed.edu.co/Portals/0/PDF/Doc-Institucionales/PEB-2021_FINAL%20APROBACI%C3%93N%20\(2\)%20\(1\).pdf](https://www.usbmed.edu.co/Portals/0/PDF/Doc-Institucionales/PEB-2021_FINAL%20APROBACI%C3%93N%20(2)%20(1).pdf)

Copyright (2023) © Susana Valencia Cárdenas y Yiney Duviana Suárez García



Este texto está protegido bajo una licencia internacional [Creative Commons](#) 4.0.

Usted es libre para Compartir—copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato — y Adaptar el documento — remezclar, transformar y crear a partir del material—para cualquier propósito, incluso para fines comerciales, siempre que cumpla las condiciones de Atribución. Usted debe dar crédito a la obra original de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace de la obra.

[Resumen de licencia](#) – [Texto completo de la licencia](#)