

Innovación pedagógica y enseñanza del Derecho: el rol de las TIC en la universidad pública argentina*

ALEJANDRA VERDE**

...hay que aprender a aprender, es decir aprender, a la vez separando y uniendo, analizando y sintetizando...

Tal modo de pensar requiere la integración del observador en su observación, es decir el examen de sí, el autoanálisis, la autocrítica.

MORIN, E. (2015)

RESUMEN

Este artículo aborda críticamente la persistente resistencia a la incorporación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza del Derecho, especialmente en universidades públicas argentinas.

* Este artículo se realizó con base en una parte de la investigación que dio lugar al trabajo final con el que obtuve el título de Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior (CITEP-Universidad de Buenos Aires) con la nota máxima (10 sobresaliente). Agradezco profundamente a Gabriela D'Angelo, quien además de haber sido una excelente docente en la carrera de posgrado, fue mi tutora y sus aportes imprescindibles para este resultado. No quiero dejar de agradecer a Silvina Alonso, Lucila Tuñón Corti y Eugenia Bertotto, porque las tres me incentivaron en diferentes momentos para empezar, continuar y terminar este proyecto. Finalmente, pero no por eso menos importante, quiero dedicar un especial agradecimiento a las dos personas que evaluaron mi artículo, porque sus sugerencias y comentarios me invitaron a seguir trabajando y me sirvieron para mejorarlo.

** Doctora en Derecho y Ciencias Sociales y abogada por la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Especialista en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior (CITEP-Universidad de Buenos Aires). Exbecaria doctoral CONICET y del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD) en Múnich con el Prof. Helmut Satzger. Profesora adjunta (int.) de Derecho Penal en la Universidad de Buenos Aires, profesora de cátedra y coordinadora académica de la Especialización y Maestría de Derecho Penal de la Universidad de San Andrés. Secretaria Letrada de la Secretaría Penal de la CSJN. Contacto: alejandraverde@derecho.edu.ar.

Parte del diagnóstico de una problemática más profunda: la ausencia de una metodología docente clara y la vigencia de un modelo pedagógico vetusto, centrado en la transmisión unidireccional de contenidos y la pasividad del estudiantado. En este contexto, se propone repensar la enseñanza jurídica mediante la integración de las TIC como herramientas capaces de fomentar una participación activa, democratizar el acceso al conocimiento y mejorar la calidad del proceso educativo sin renunciar a la exigencia teórica ni a la lectura crítica de bibliografía especializada.

El ensayo analiza el desarrollo de las TIC en el ámbito educativo, con especial énfasis en el impacto que tuvo la pandemia de COVID-19 como catalizador de cambios pedagógicos significativos. Asimismo, se abordan tanto las potencialidades como los desafíos que implican su uso, incluyendo la brecha digital, los excesos tecnológicos y el rol emergente de la inteligencia artificial. Finalmente, se presentan ejemplos concretos de herramientas digitales accesibles y de fácil implementación que pueden incorporarse de manera eficaz a la enseñanza del Derecho. A través de una propuesta tecno-pedagógica integradora, se defiende la idea de que es posible transformar sustancialmente las aulas jurídicas mediante pequeñas innovaciones sostenidas en bases teóricas sólidas y en un enfoque colaborativo del conocimiento.

PALABRAS CLAVE

Enseñanza del Derecho - Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) - Innovación pedagógica - Educación universitaria - Construcción colectiva del conocimiento.

Pedagogical Innovation and the Teaching of Law: The Role of ICTs in Argentine Public Higher Education

ABSTRACT

This article critically examines the persistent resistance to the integration of Information and Communication Technologies (ICT) in legal education, particularly within public universities in Argentina. It begins

by diagnosing a deeper issue: the lack of a defined teaching methodology and the enduring prevalence of an outdated pedagogical model based on unidirectional content delivery and student passivity. In this context, the article proposes rethinking legal instruction by incorporating ICT as tools that promote active participation, democratize access to knowledge, and enhance the quality of the educational process-without relinquishing theoretical rigor or the critical reading of academic texts.

The essay explores the development of ICT in higher education, with particular attention to the impact of the COVID-19 pandemic as a catalyst for significant pedagogical shifts. It also addresses both the potential and the challenges of ICT use, including the digital divide, excessive reliance on technology, and the emerging role of artificial intelligence. Finally, the article presents concrete examples of accessible, low-barrier digital tools that can be effectively implemented in legal education. Through an integrative techno-pedagogical approach, it argues that substantial transformation of legal classrooms is possible through small but meaningful innovations grounded in sound theoretical frameworks and a collaborative conception of knowledge.

KEYWORDS

Legal education - Information and Communication Technologies (ICT) - Pedagogical innovation - Higher education Collaborative knowledge construction.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del Derecho, al menos en la mayoría de las universidades argentinas, se presenta a sí misma –y frente a otras áreas del conocimiento– como si el paso del tiempo, la globalización y la tecnologización no la interpelaran¹ (Cicero, 2018).² Persiste una creencia

¹ Si bien el estudio realizado por Novomisky, Manccini, Assinnato y Coscarelli (2019) ya tiene algunos años y no refleja las consecuencias de la pandemia del COVID-19, no deja de resultar interesante, porque fue llevado adelante en Argentina y en una universidad pública.

² Manelli, a la hora de realizar una conclusión acerca de la metodología de enseñanza del Derecho en Argentina, concluye que “en el campo de la educación jurídica hay

colectiva, algo dogmática y ampliamente aceptada,³ según la cual enseñar Derecho requiere exclusivamente del método de clases magistrales⁴ (Cardinaux, 2013; Cardinaux y Clérico, 2005), y su aprendizaje se limita a la lectura de textos, la memorización de sus pasajes y, en el mejor de los casos, la argumentación sobre su contenido, es decir, “a la recepción, retención y reproducción de las normas jurídicas vigentes en un determinado tiempo y lugar” (Manelli, 2024). Lo que ocurre es que “siguen prevaleciendo esquemas de enseñanza basados en el mero acopio de información y en la memorización acrítica de normas legales” (Cicero, 2018).

Esta dinámica se da de manera solitaria, con escasa interacción con el estudiantado y con muy pocos recursos tecnológicos⁵ (Lista, 2006). Si bien este modelo pudo haber resultado eficaz en otros tiempos, hoy ya

un diagnóstico general que sostiene que la formación de profesionales jurídicos es eminentemente formalista, la cual consiste en un discurso pedagógico donde: (i) prevalece la transmisión de contenidos conceptuales por sobre el desarrollo de habilidades; (ii) las fuentes y recursos privilegiados para el aprendizaje de la disciplina son los textos jurídicos en detrimento de toda consideración sobre el contexto de producción del derecho; (iii) la estrategia de enseñanza que se privilegia sería la clase meramente expositiva, y (iv) las competencias promovidas, en el mejor de los casos son instrumentales y no se propician habilidades cognitivas y expresivas complejas” (2024, p. 14).

³ Sin embargo, no deja de llamar la atención, tal como expresamente señalan Cardinaux y Clérico (2013) que “[n]o se ha desarrollado en la Argentina aún una línea de investigación que tenga como objeto de reflexión las tendencias en la formación de docentes en el ámbito universitario para la formación de los abogados”. Esto dificulta bastante el anclaje que uno puede darles a las críticas, sin perjuicio de que, a quienes pertenecemos al sistema educativo universitario en la carrera de Derecho, las críticas y las problemáticas que se plantearán aquí puedan parecernos de algún modo una obviedad.

⁴ Vernengo (2023) dismantela la noción de la “clase magistral” como una técnica pedagógica inherentemente ventajosa para el aprendizaje significativo. En cambio, la presenta como un rito formalizado, arraigado en la tradición y la estructura de poder, que a menudo obstaculiza la verdadera comunicación, fomenta la pasividad y perpetúa una visión anticuada y autoritaria de la educación. Las supuestas “ventajas” se diluyen en la crítica, mostrando que lo que se valora no es la eficacia pedagógica, sino la preservación de un ritual y una jerarquía.

⁵ En palabras de Beloff y Clérico (2011), esta “hipótesis de enseñanza [consiste en] un docente ‘dictando’ contenidos (por lo general, del código o del ‘manual de cátedra’) y de estudiantes que toman apuntes para luego estudiarlos (y repetirlos) en forma ‘memorística’”.

no logra generar interés ni mantener la atención del alumnado (Vernengo, 2023). Por el contrario, contribuye a profundizar la distancia entre docentes y estudiantes, quienes, en general, se muestran desmotivados, descontentos y recíprocamente decepcionados. El estudiantado suele sentirse desanimado, mientras que el cuerpo docente experimenta frustración (González y Cardinaux, 2010; Vernengo, 2023).

Los estímulos del mundo actual han cambiado, así como las formas de comunicarse, acceder a la información y construir conocimiento (Cobo, 2016). El individualismo, históricamente característico del estudio del Derecho, parece atravesar una crisis, aunque esto rara vez sea advertido por los propios docentes. La resistencia al cambio es fuerte y la empatía escasa. En el ámbito jurídico resulta evidente que, salvo excepciones, docentes y estudiantes habitan mundos paralelos, sin interfaces comunes (Scolari, 2018), sin diálogos sinceros ni voluntad de encuentro.

El cuerpo docente tiende a atribuir el fracaso educativo exclusivamente a la falta de atención, lectura o estudio por parte del alumnado. Este, a su vez, se encuentra poco entrenado para iniciar y, sobre todo, concluir proyectos a largo plazo. La tensión resultante entre ambos impacta negativamente tanto en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje como en la futura práctica profesional del Derecho, cualquiera sea el rol que se asuma (Ávila Cambeiro, 2014). La pandemia de COVID-19 no hizo más que agravar esta situación (Marimon-Martí *et al*, 2022).

Frente a este panorama, resulta imperioso transformar las aulas, propiciar el diálogo y fomentar la creación conjunta, sin por ello abandonar la lectura rigurosa ni resignar la calidad académica. La clave está en evitar que la transformación implique la pérdida de la necesaria abstracción teórica, indispensable para una formación jurídica de excelencia (Gros y Durall, 2020). El desafío consiste en lograr que el alumnado no sólo se sienta parte del proceso, sino que efectivamente lo sea, participando activamente en la construcción del conocimiento. La falta de un diseño colectivo, participativo y democrático en la enseñanza del Derecho se percibe con claridad y genera malestar. Toda alternativa pedagógica innovadora es, en este ámbito, objeto de resistencia y se enfrenta a numerosos prejuicios.

La innovación en la enseñanza del Derecho debe orientarse a acercar al estudiantado a los conceptos abstractos de la disciplina mediante su

participación activa en la cursada. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son herramientas imprescindibles para facilitar este proceso (Gros y Durall, 2020; Santana Martel y Pérez-i-Garcias, 2020). No sólo constituyen instrumentos eficaces para la enseñanza-aprendizaje, sino que forman parte inseparable de nuestras vidas cotidianas, especialmente en las generaciones que integran y seguirán integrando el universo estudiantil. Ignorarlas o rechazarlas implica desperdiciar su potencial y desaprovechar un saber que ya forma parte del capital colectivo del alumnado (Cobo, 2017).

En este nuevo modelo de enseñanza, se vuelve central la noción de conocimiento como construcción colectiva, surgida desde el aula y en interacción, desarticulando la doctrina tradicional del docente como único proveedor de saber y del estudiante como receptor pasivo (Marimon-Martí, *et al.*, 2022).

Este ensayo parte de un problema que, aunque no exclusivo de la enseñanza del Derecho ni ya novedoso, adquiere en este ámbito características propias, marcadas por la naturalización del *statu quo* y una fuerte resistencia al cambio. Una vez delineado el estado de situación, analizaré de qué manera las TIC pueden funcionar como “puentes cognitivos” en la educación universitaria. Para ello, revisaré sus características, potencialidades y limitaciones, así como su evolución en la enseñanza superior, con especial énfasis en los efectos de la pandemia, los nuevos desafíos surgidos y la consecuente necesidad de redefinir el rol docente. Finalmente, mostraré cómo las TIC pueden incorporarse de manera sencilla y escalable en el dictado de clases, así como los beneficios pedagógicos que ello conlleva.

II. UNA APROXIMACIÓN AL PROBLEMA DESDE ADENTRO

A. LA ESCASA METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

La Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires (UBA) es una institución tan grande como compleja, y no es, desde luego, la única. Existen numerosas facultades de Derecho –tanto públicas como privadas– distribuidas a lo largo y ancho del país, muchas de las cuales comparten problemáticas similares. Si bien las reflexiones que aquí expongo pueden aplicarse a la mayoría de estas instituciones, tomaré como

caso testigo a la Facultad de Derecho de la UBA, ya que, por su historia, envergadura y cantidad de docentes y estudiantes, permite ejemplificar con claridad el problema que nos ocupa.

Más allá de la necesaria y valiosa libertad de cátedra (Madrid, 2013) –principio que debe resguardarse en toda universidad–, resulta evidente la falta de homogeneidad tanto en los contenidos como en las metodologías pedagógicas empleadas por los docentes que dictan las mismas asignaturas, incluso dentro de una misma cátedra. Tampoco existen lineamientos institucionales o recomendaciones orientadoras respecto de métodos de enseñanza.⁶

El resultado de esta situación es doble. Por un lado, cada estudiante aprende “el Derecho que le enseñaron”, lo que genera una gran disparidad en los conocimientos adquiridos, según quién haya sido el o la docente a cargo. Por otro lado, aprende “como puede”, lo que significa que el proceso de aprendizaje se vuelve incierto, confuso y, en muchos casos, frustrante. El estudiantado queda librado a la suerte de haber elegido –o haber sido asignado a– un curso más o menos accesible, más o menos claro, más o menos exigente.

Aunque esta heterogeneidad pueda resultar beneficiosa en casos particulares, en términos generales es perjudicial. No sólo afecta negativamente al estudiantado, que se encuentra desorientado y sin herramientas para abordar los contenidos, sino que compromete su futura formación profesional, al no brindarle estrategias eficaces para aplicar esos conocimientos en la práctica (Ávila Cambeiro, 2014).

Desde luego, existen docentes con sólidas competencias pedagógicas y metodológicas,⁷ que incluso incorporan eficazmente las tecnologías

⁶ Esta problemática es incluso más compleja de lo que aquí se expone, dado que a todo ello debe sumarse la falta –o en la precariedad– de políticas públicas dirigidas a mejorar la educación universitaria pública (Lion, 2012). Esa falta de políticas públicas también se traduce en la ausencia de espacios institucionalizados para el trabajo colaborativo dentro de las cátedras: falta de criterios compartidos, escaso intercambio de experiencias metodológicas, nula planificación colectiva. En este sentido, la deficiente formación pedagógica del cuerpo docente es una de las causas estructurales del fracaso educativo (Castaño Garrido, 1994), aunque no la única.

⁷ En ese marco, corresponde visibilizar el trabajo y la dedicación con la que, desde la propia Universidad de Buenos Aires, e incluso, desde la Facultad de Derecho de esta institución, se exige y promueve a que se curse la “Carrera Docente”.

digitales. Pero no siempre es así, “por lo general, se trata de abogados devenidos profesores de una asignatura específica, ya que la gran mayoría de los profesores de derecho carecemos de formación pedagógica y ello nos lleva a replicar el modelo de clase tradicional con el que nos hemos formado, que pone el acento en lo que dice el profesor y no en lo que aprende el alumno” (Cicero, 2018).

Lo que aquí se pretende destacar es que la ausencia de una orientación metodológica clara en la enseñanza del Derecho tiene efectos adversos sobre las y los estudiantes, que no saben cómo estudiar, cómo organizar la información ni cómo discernir lo esencial de lo accesorio (Ávila Cambeiro, 2014; Porzio *et. al.*, 2022).

B. NECESIDAD DE INNOVACIÓN Y CAMBIO DE PARADIGMA

Pese a la accesibilidad generalizada y al uso masivo de las tecnologías en la vida cotidiana, persisten importantes dificultades –tanto por parte del cuerpo docente como de las instituciones universitarias– en su integración didáctica y apropiación pedagógica (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020). Esta situación se agrava por la escasa formación en el uso educativo de las TIC, lo que acarrea el riesgo de que su incorporación se reduzca a una mera fachada que reproduce métodos obsoletos, ineficaces incluso en su momento (Aparici, 2002).

A pesar de los esfuerzos que se realizan desde la “Carrera Docente”, la metodología de enseñanza que predomina en las aulas de Derecho, al igual que la concepción de los roles tradicionales de docentes y estudiantes, no responde a las necesidades actuales ni resulta eficaz para abordar los desafíos del presente. Por el contrario, profundiza una distancia creciente entre ambos grupos. En este contexto, la necesidad de transformación resulta evidente.

Sin embargo, el cambio que se propone no debe ser superficial ni limitado a incorporar recursos digitales en un modelo pedagógico anquilosado. Se trata de una transformación profunda, basada en la comprensión del aprendizaje como un proceso dinámico y en construcción (Onrubia, 2005), que convoque a todos los actores involucrados y en el que las TIC funcionen como auténticos puentes cognitivos. No consiste, por tanto, en adaptar conceptos contemporáneos y tecnologías

emergentes al andamiaje rígido que caracteriza a las aulas jurídicas, sino de repensar ese andamiaje desde su base.

Una vez identificado el problema, resulta imprescindible construir una propuesta educativa acorde con los contenidos, las características del estudiantado y las capacidades del cuerpo docente, basada en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, y orientada a integrar y aprovechar los recursos tecnológicos de manera significativa.

El único camino posible es la deconstrucción del modelo tradicional de enseñanza, así como de las figuras estereotipadas del “profesor” y del “alumno”. En su lugar, debe erigirse un sistema educativo renovado, que garantice la calidad del aprendizaje al tiempo que contemple las necesidades contemporáneas del estudiantado y de la sociedad. Un modelo que abandone las fronteras institucionales, espaciales y temporales propias de la educación tradicional, y que atienda no solo al contenido, sino también al contexto. En este (ya no tan) nuevo paradigma, la tecnología educativa resiliente (Acevedo y Mondragón, 2005) cumple un rol central, ya que permite enseñar y aprender desde y en contextos complejos.

Ahora bien, tampoco esto tiene que llevarnos a creer que la incorporación de las TIC en la enseñanza universitaria es la solución para todos los múltiples y multidireccionales problemas que padece la enseñanza y el aprendizaje del Derecho, sino simplemente, aunque no por ello de poca importancia, mejorar uno de los tantos aspectos que se presenta en el marco de la temática.

III. LAS TIC COMO “PUENTES COGNITIVOS”

A. UNA APROXIMACIÓN AL TEMA

En el ámbito educativo, el gran desafío consiste en diseñar métodos de enseñanza y aprendizaje que convoquen a sus participantes desde el inicio, que habiliten la interacción multidireccional, que exijan una participación activa y que, en consecuencia, fomenten el compromiso y la responsabilidad compartida. Se trata de promover un paradigma empático, atravesado por la comunicación, de base cognitivista o constructivista (Piaget, 1970; Ausubel, 1978), y capaz de acompañar el cambio constante.

Si bien es cierto que muchos aprendizajes pueden tener lugar sin mediación tecnológica, “hoy en día no contar con plataformas tecnológicas para realizar ciertas dinámicas de aprendizaje es limitar dramáticamente el espectro de posibilidades, conocimientos y destrezas de educadores y educandos” (Cobo, 2016, p. 51).

Desde una perspectiva orientada a la innovación educativa, las TIC cumplen un rol central, ya que permiten la reconstrucción personal del conocimiento (Onrubia, 2005). Las tecnologías aplicadas a la enseñanza deben facilitar el aprendizaje, funcionar como apoyo efectivo y constituirse también en herramientas inclusivas que amplíen las oportunidades educativas (Fernández Salazar y Jofré, 2019). En este sentido, resulta crucial evitar que su incorporación genere nuevas formas de exclusión, es decir que la presencia de TIC no profundice la brecha digital ni reproduzca desigualdades preexistentes (Corbetta, 2021). Por el contrario, su función debería ser la de invitar a los y las estudiantes a integrarse al proceso de construcción del conocimiento, en lugar de quedar excluidos de él.

Desde esta mirada, lo que se busca subrayar es que no se trata de una comprensión meramente instrumental de las TIC. Estas, por sí solas, no garantizan ninguna mejora educativa. En este ensayo, su incorporación se plantea desde una perspectiva pedagógica, centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso se las concibe como facilitadoras, no como soluciones automáticas.

La alfabetización digital merece especial atención. La brecha digital sigue siendo un problema vigente que reproduce desigualdades entre clases sociales, grupos etarios, regiones y países (Katzman, 2010). En Argentina, las universidades públicas no cuentan con grandes recursos tecnológicos: el acceso a Internet es limitado, y la disponibilidad de proyectores, televisores u otros medios digitales en las aulas es reducida. A ello se suma la heterogeneidad del estudiantado, tanto en términos culturales como socioeconómicos, lo cual impacta en la posibilidad de acceder a dispositivos, programas pagos y conectividad adecuada.

Por su parte, el cuerpo docente también enfrenta limitaciones. Además de las dificultades económicas, se advierte una menor disposición

–o mayores obstáculos– entre quienes tienen más edad o menos tiempo disponible para formarse en el uso educativo de las TIC, debido a sus múltiples tareas profesionales, familiares o domésticas (Castañeda, 2019).

Como señalan Gutiérrez Escobar *et al.* (2021):

“Tradicionalmente, el profesor podía diseñar sus propios medios de enseñanza, pero en la actualidad, para hacer una multimedia o un software educativo, por solo citar dos ejemplos, se necesitan conocimientos que no forman parte de los programas de estudio que se imparten regularmente en los programas de formación pedagógica. Si se piensa en el caso de aquellos docentes que por formación inicial no lo son y han devenido tales, se incrementa entonces la dificultad. Esos conocimientos deberán ser adquiridos en educación postgraduada, pero todavía no son suficientes los cursos diseñados en diferentes modalidades para satisfacer esas necesidades”.

En este marco, lo importante es incorporar las TIC en la enseñanza universitaria dentro de las posibilidades reales de infraestructura y capacidad económica de la comunidad educativa (Gutiérrez Escobar *et al.*, 2021). Esto implica promover pequeños pero significativos cambios, que idealmente deberían estar acompañados por políticas públicas orientadas a la alfabetización digital y a la reducción de la brecha tecnológica.

En forma precisa, Gómez Palacio (2016) sostiene:

“Cuando nos referimos a las TIC como puente cognitivo aludimos directamente a la conexión de nuevos conceptos con alguna idea de carácter más general ya presente en la mente de los estudiantes y los docentes, que posibilitan el logro de aprendizajes significativos”.

Esta noción será retomada más adelante, cuando se fundamente con mayor profundidad la hipótesis que atraviesa este trabajo: que las TIC son herramientas no sólo útiles, sino necesarias en los procesos de aprendizaje universitario, y que el éxito de su implementación dependerá en gran medida del uso pedagógico intencionado y del desarrollo de competencias tecno-didácticas por parte del cuerpo docente.

B. NUEVAS HERRAMIENTAS EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: LAS TIC

1. EL PROCESO HACIA EL CAMBIO

Desde principios del siglo XXI, las TIC han transformado progresivamente la naturaleza de la educación, particularmente en el ámbito universitario y, en especial, en el sector privado. Sin embargo, debido a la persistencia de una profunda brecha digital (Katzman, 2010), este proceso ha sido más lento y desigual en las instituciones públicas, al menos hasta la irrupción de la pandemia de COVID-19.⁸

Es importante no perder de vista que las TIC han ampliado tanto las posibilidades como los desafíos del sistema educativo (Selwyn *et al.*, 2022), aunque sus beneficios sólo están disponibles para quienes pueden efectivamente acceder a ellas. Con el transcurso de las últimas décadas, los recursos pedagógicos tradicionales han demostrado ser insuficientes y, en muchos casos, obsoletos (Castañeda, 2021). La incorporación de las TIC en el proceso educativo no sólo ha aportado herramientas, sino que ha habilitado la creación de entornos de aprendizaje más flexibles, interactivos y personalizados, configurando una transformación irreversible. Como sostiene Aparici (2002):

“Las nuevas tecnologías permiten establecer una comunicación ‘on line’ y tener un papel mucho más activo en la construcción y desarrollo de un currículum”.

Este fenómeno representa el ingreso definitivo a una nueva etapa: la era de la información (Castells, 1996). En ella, el aprendizaje deja de concebirse como mera transmisión de contenidos para pasar a ser un proceso de producción activa de conocimiento (Marimon-Martí *et al.*, 2022), en el que las TIC encuentran un terreno fértil para su desarrollo pedagógico (Martel y Pérez-i-Garcías, 2020).

No caben dudas de que la incorporación de plataformas digitales y recursos en línea en el nivel universitario ha contribuido a democratizar las aulas, ampliar las posibilidades de acceso, dinamizar los procesos,

⁸ Aunque podría pensarse que incluso la pandemia acentuó esas diferencias. Sobre este tema, véase LORENZO, J. y V. LÓPEZ (2024), “Desigualdades educativas en torno a la TIC: Miradas hacia escenarios pos pandemia”, en *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 6, 143-158.

diversificar estrategias de aprendizaje y permitir que personas con necesidades, habilidades e intereses diversos puedan aprender a su ritmo y según sus propios estilos. Además, han favorecido la conexión global, derribando barreras geográficas, culturales y económicas (Castells, 1996).

Lo característico de esta nueva revolución no es sólo el avance tecnológico en sí mismo, sino la aplicación del conocimiento y de la información a la propia generación de conocimiento y a los procesos de comunicación. En palabras de Silvela Díaz-Criado (2004):

“Esta realimentación positiva se amplifica al llegar la tecnología a poder de los usuarios, que toman su control” (pp. 152 y ss.).

2. EL SÚMMUM DE LAS TIC EN EDUCACIÓN: LA PANDEMIA

Hasta hace pocos años, la expresión “pararse frente a un curso” sintetizaba –de manera casi icónica– la función docente en cualquier nivel educativo. Representaba no sólo una imagen habitual, sino también la única metodología considerada válida en gran parte de las facultades de Derecho del país (Vernengo, 2023; Ávila Cambeiro, 2014). Sin embargo, la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 alteró radicalmente ese esquema: hoy esa imagen sólo puede entenderse como una metáfora o como un vestigio del pasado.

Lo que antes parecía impensado se convirtió, de pronto, en una necesidad cotidiana. ¿Quién hubiera imaginado, en 2019, que al año siguiente estaríamos dictando clases para cincuenta o cien estudiantes desde nuestras casas, con conexión doméstica, sin espacios adaptados y compartiendo el mismo ambiente con nuestras familias?

En 2020, la mayoría de las y los docentes universitarios en Argentina no estábamos ni preparados ni formados para la enseñanza remota (Porzio *et al.*, 2022). Fuimos autodidactas forzados por la urgencia, y pusimos a prueba nuestras capacidades de adaptación. Algunos docentes se resistieron a intentarlo, otros lo intentaron con resultados insatisfactorios (Selwyn *et al.*, 2022), pero también hubo quienes supieron leer el momento, capitalizar la experiencia y transformarla en una oportunidad de aprendizaje. En todos los casos, el cambio sólo fue posible gracias a la

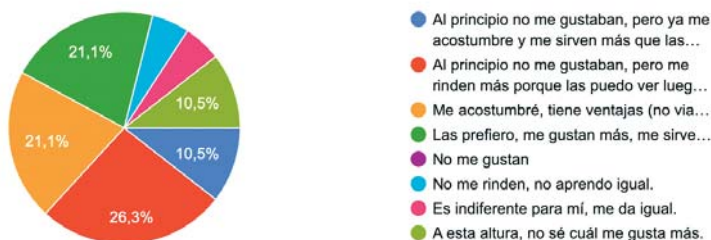
disposición al diálogo, la colaboración mutua entre estudiantes y docentes, y cierta dosis de empatía compartida.

Una herramienta sencilla, gratuita y eficaz que se volvió valiosa en este contexto fue el uso de encuestas anónimas, como las ofrecidas por Google Forms. Su implementación no requiere gran formación ni consume demasiado tiempo de preparación, pero bien diseñada puede contribuir significativamente a construir empatía digital (Selwyn *et al.*, 2022), un elemento indispensable en todo proceso educativo mediado por tecnologías.

A modo ilustrativo, incluiré más adelante un gráfico tomado de una encuesta aplicada al inicio de mi curso en 2022,⁹ cuando recién comenzábamos a dejar atrás los efectos inmediatos de la pandemia. Los resultados¹⁰ permiten observar el grado de adaptación alcanzado por el estudiantado frente a la enseñanza virtual y abren la puerta a una reflexión pedagógica más profunda.

¿Cómo ha sido hasta ahora tu experiencia con las clases virtuales?

19 respuestas



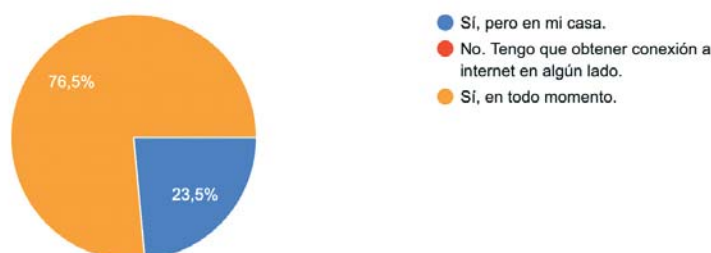
⁹ Soy profesora adjunta (int.) de Derecho Penal y tengo a cargo una comisión (o un curso) por semestre de la asignatura "Teoría del delito y sistemas de la pena". Se trata de una materia obligatoria del Ciclo Profesional Orientado (CPO) en Derecho Penal, de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

¹⁰ Sin perjuicio de que se trata de un caso individual y, por tanto, no se pretenden extraer conclusiones generales, sirve el ejemplo como caso testigo. Un estudio sistemático y más completo, con su correspondiente análisis valorativo posterior, puede verse en PORZIO, P. E., L. F. ARMENTO y J. BAMONDI (2022), "Formación jurídica y TIC en la Facultad de Derecho (UBA) en la pandemia y la postpandemia", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (39), 127-155.

En 2023, retomada la presencialidad “por completo”, preguntaba sobre los medios y las posibilidades del alumnado para acceder a las TIC y la respuesta fue esperanzadora.

¿Contás con los medios necesarios para acceder a internet y a Google Drive para visualizar el material de estudio, las clases grabadas, etc.?

34 respuestas



Es evidente que el cambio en la enseñanza universitaria no se produjo de un día para el otro. El proceso de transformación había comenzado décadas antes, aunque de manera desigual y fragmentaria. La irrupción del COVID-19, sin embargo, actuó como un acelerador histórico: obligó a docentes y estudiantes a migrar, de forma repentina y masiva, hacia entornos de enseñanza mediados por tecnologías. En ese contexto, las TIC dejaron de ser una opción para convertirse en la tan indispensable como posible vía de comunicación, enseñanza y aprendizaje.

Este giro no habría sido viable sin los avances previos en materia de educación digital, tanto a nivel teórico como práctico. Durante la pandemia, nos vimos forzados a adaptarnos para continuar. Y aunque las condiciones fueron difíciles, el resultado fue, al menos en este aspecto, positivo: no se perdieron dos años, sino que se ganaron herramientas, experiencias y saberes. Las y los docentes nos capacitamos en tiempo récord, se rompieron esquemas tradicionales rígidos y quedó demostrado que es posible enseñar y aprender de forma virtual o híbrida, más allá de las preferencias individuales. La pandemia nos obligó a alfabetizarnos digitalmente, a confiar en las TIC y a integrarlas en nuestras prácticas docentes. Algo se transformó, y ese cambio llegó para quedarse.

3. ¿UNA CONTRAMARCHA DIGITAL?

Superada la emergencia sanitaria, se hizo evidente que la incorporación de las TIC en el proceso educativo puede generar beneficios pedagógicos concretos: mejora la comunicación, diversifica las modalidades de aprendizaje y favorece la inclusión. Permite estudiar y trabajar en grupo sin necesidad de dedicación exclusiva a la vida universitaria, y facilita el acceso a contenidos en distintos formatos, adaptables a las necesidades y capacidades psicofísicas de cada estudiante. Si bien su uso supone ciertos costos, estos se ven compensados por ventajas significativas, como el ahorro en traslados, la posibilidad de cursar desde el hogar o el acceso remoto a bibliografía digitalizada.

Sin embargo, incluso cuando se capitalizan los aprendizajes que dejó la pandemia, no puede considerarse concluida la discusión sobre el uso de tecnologías en la educación superior. En la actualidad, emergen nuevos interrogantes asociados a los efectos de una digitalización excesiva (Selwyn *et al.*, 2022). En términos generales, podríamos decir que la pandemia produjo un desplazamiento desde una cultura tecnofóbica hacia una actitud de tecnofilia.

Aparici (2002) describe con claridad ambos extremos:

“La tecnofilia caracteriza a aquellos ‘adeptos’ y ‘adictos’ a las tecnologías que consideran que la solución de cualquier problema pasa por una mirada tecnológica. Este grupo no establece ningún tipo de distanciamiento sobre las verdaderas posibilidades y limitaciones que ofrece una máquina y suele mostrar ‘una fe ciega’ en lo que la tecnología posee y promete. Por el contrario, la tecnofobia se caracteriza por una aversión al uso de tecnologías mecánicas, electrónicas y digitales, llegando a considerar que el origen de muchos de los problemas sociales se debe al nuevo desarrollo tecnológico” (p. 25).

Frente a estos extremos, diversos estudios han comenzado a proponer nuevos equilibrios: por ejemplo, la necesidad de retomar el uso del libro en papel o de combinarlo con los recursos digitales (Selwyn *et al.*, 2022). Además, un nuevo eje de preocupación surge con el avance de la inteligencia artificial, que presenta desafíos todavía abiertos para el campo educativo, los que no serán abordados aquí, no porque no sean

importantes ni vertiginosos sino para delimitar los ámbitos de análisis y las problemáticas puntuales en cada situación.

Aunque no es objetivo de este trabajo profundizar en estos debates emergentes, interesa aquí destacar dos aspectos. En primer lugar, que la educación –y en particular, la educación universitaria– debe mantenerse en constante adaptación proactiva frente a las transformaciones sociales y tecnológicas. La enseñanza del Derecho, al involucrar personas adultas con mayores posibilidades cognitivas y reflexivas, no puede permanecer ajena a ese dinamismo. Incorporar las TIC no sólo permite diversificar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que prepara a los futuros profesionales para desempeñarse en un mundo digitalizado y en permanente cambio.

En segundo lugar, y en tanto las TIC forman parte estructural de la sociedad contemporánea, su incorporación en el aula no debe ser ignorada ni resistida, sino comprendida e integrada de manera crítica y pedagógicamente intencionada. Siempre que sirvan para favorecer la equidad, la calidad y el acceso al conocimiento, los avances tecnológicos no deben ser vistos como una amenaza, sino como una oportunidad de mejora educativa.

Desde esta perspectiva, el rol protagónico que adquirieron las TIC en el ámbito universitario –impulsado, en gran medida, por la pandemia– debe valorarse positivamente. Este ensayo ha intentado, precisamente, visibilizar esos beneficios y desmitificar la idea de que sólo es posible transformar la enseñanza mediante tecnologías si se cuenta con abundantes recursos económicos o si se baja la exigencia académica. Nada de eso es necesario. Pero sí resulta indispensable reconocer que existen nuevos escenarios que requieren una reflexión crítica, que no se detenga ni en la idealización tecnológica ni en la nostalgia por las formas tradicionales.

4. EL “NUEVO” ROL DEL DOCENTE

La masiva incorporación de las TIC en la enseñanza –en todos los niveles educativos–, junto con el advenimiento de la nueva era de la información, ha generado la necesidad imperiosa de repensar el rol del docente (Fernández Prados, 2012).

Se trata de contrastar modelos más antiguos pero vigentes de enseñanza, basados principalmente en la exposición magistral, con un modelo que integre las TIC con empatía digital, adaptado a las posibilidades estructurales reales de la universidad pública argentina y con especial atención a no profundizar la brecha digital. Este nuevo rol docente debe pensarse en el marco de un curso que utilice las TIC como herramientas que enriquezcan los procesos de aprendizaje (Onrubia, 2005), actuando como puentes o interfaces que faciliten la conexión efectiva entre docentes y estudiantes (Cobo, 2016). Es decir, se trata de crear “una forma de pensar en posibles rutas de navegación; brújulas y no mapas” (Pardo Kuklinski y Cobo, 2020, p. 14).

En este contexto, el rol del docente se presenta como poco lineal, creativo y sin fronteras rígidas, pero ello no implica que deje de exigirse un dominio profundo del contenido ni que se prescinda del uso de los textos clásicos como materiales de estudio. Por el contrario, la función docente consiste en brindar herramientas que involucren al alumnado en el proceso de aprendizaje, motivándolo, interpelándolo y promoviendo su participación activa mediante el uso o la mediación de las TIC. El producto final es concebido como un eslabón más de un proceso ubicuo e infinito, una narrativa colectiva en la que todos los actores aportan y el cuerpo docente actúa como guía (Gros & Durall, 2020).

Con claridad, Gros y Durall (2020) sostienen:

“[e]l diseño de aprendizaje de forma colaborativa implica generar procesos colectivos en los que las educadoras, las aprendices, así como las demás partes implicadas, tienen la posibilidad de influir y controlar el proceso de diseño y las soluciones generadas a través de este. Se trata de establecer relaciones horizontales de aprendizaje mutuo, en las que se valoran los saberes que cada parte aporta” (p. 15).

Desde esta concepción, el docente es una parte activa de un proceso reflexivo y adaptativo, construido juntamente con todos los actores involucrados. En consecuencia, resulta fundamental la formación docente en materia pedagógica y, en particular, en la implementación de las TIC en la enseñanza universitaria (Area Moreira, 2017). Estas tecnologías brindan oportunidades para crear entornos de aprendizaje basados en la

conectividad y la participación en redes sociales, lo que contribuye a un aprendizaje más colaborativo y social.

En palabras de Fernández-Prados (2012):

“Los roles de la comunidad educativa y de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje se han visto, cuando menos, modificados por la irrupción de las TIC. En este nuevo paradigma, el profesor pasa a ser un mediador, facilitador del acceso a la cantidad de información disponible más que un transmisor omnisciente. De la misma manera, el alumno adquiere un papel más activo en su propio aprendizaje frente a la mera recepción y absorción pasiva del conocimiento. También los métodos de enseñanza y aprendizaje cambian hacia un modelo más abierto y colaborativo, en el contexto de una clase que supera las limitaciones de espacio y tiempo gracias a la educación virtual (*e-learning*), a la educación semipresencial (*b-learning*) y a las tecnologías asincrónicas de aprendizaje. Finalmente, el currículum académico participa de la dinámica en el contexto de una sociedad cambiante y acelerada que exige una actualización y búsqueda permanente de nuevas fuentes de información y recursos” (p. 168).

Un ejemplo concreto y simple de esta transformación es la creación de grupos de WhatsApp, que han permitido establecer una comunicación constante y fluida entre alumnos y docentes, así como entre aspirantes a docentes, ayudantes y profesores. Esta práctica contribuye a disipar las jerarquías verticalistas tradicionalmente presentes en la relación docente-estudiante de muchas carreras universitarias.

IV. EL ROL DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO

A. PUNTOS DE PARTIDA

Partiendo de una reflexión de Bauman sobre los problemas que aquejan a la Universidad en lo que denomina “modernidad líquida”, González-Sanmamed enumera con claridad las dificultades y retos a los que nos enfrentamos como docentes: “el síndrome de la impaciencia, la voluntad de reducir a la mínima expresión temporal cualquier esfuerzo relacionado con la educación y la formación, la obsolescencia del conocimiento, cuyo valor duradero deja de ser un atributo positivo para

convertirse más bien en un lastre, y la voluntad o necesidad de cada individuo de disponer de un hecho formativo diferencial que lo haga sustancialmente distinto a otro para poder competir en mejores condiciones” (2018, p. 38).

A partir de este diagnóstico, los interrogantes que se plantean son si, en la carrera de abogacía, resulta necesario y posible deconstruir el modelo tradicional de enseñanza para reconstruirlo desde las necesidades actuales del alumnado y la sociedad, en consonancia con la nueva concepción del conocimiento (Álvarez González, 2019), superando las “fronteras institucionales, espaciales y temporales de la educación tradicional” (González-Sanmamed *et al.*, 2018, p. 39), y atendiendo no sólo al contenido, sino también al contexto (González-Sanmamed *et al.*, 2018).

En este trabajo ya he argumentado la imperiosa necesidad de innovación, que si bien no es exclusiva de la facultad de Derecho (Juárez Jerez, 2012), enfrenta una fuerte resistencia a las fuerzas e ideas de cambio. Esto evidencia la necesidad de construir una propuesta educativa acorde al contenido, al alumnado y al grupo docente, basada en entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje.

La innovación en la enseñanza del Derecho debería buscar acercar al alumnado tanto a los conceptos abstractos como a los prácticos de cada materia, promoviendo la interacción entre estudiantes y docentes. El cambio que se propone consiste en conectar personas con información, experiencias y emociones, y que estas a su vez se relacionen entre sí, sin que esto implique necesariamente contacto físico ni pérdida de la calidad académica. La propuesta es perfectamente viable en diversos escenarios educativos: modalidades a distancia, híbridas o presenciales con inclusión de recursos o actividades asincrónicas, siempre respetando las exigencias curriculares.

En un contexto marcado por la falta de infraestructura y recursos económicos –como ocurre en las universidades públicas argentinas¹¹–, por la heterogeneidad del alumnado en cuanto a sus posibilidades

¹¹ Un amplio estudio sobre esta temática puede encontrarse, entre otros, en DUSSEL, I., P. FERRANTE y D. PULFER (comps.) (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE. Disponible en <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>>.

económicas, familiares y laborales, y por un cuerpo docente que no se dedica exclusivamente a la docencia, que realiza otras tareas, con baja preparación pedagógica y diversidad etaria y formativa, cualquier iniciativa de cambio debe ser realista y accesible. De este modo, se asegura que el cambio sea posible y que, una vez implementado, no genere problemas mayores que sus ventajas, por ejemplo, evitando profundizar la brecha digital.

En función de lo anterior, a continuación, intentaré mostrar el rol esencial que las TIC desempeñan en el aprendizaje del Derecho. No se pretende postular que las TIC puedan suplir deficiencias estructurales que exceden a la enseñanza del Derecho, ni tampoco otorgarles un carácter mágico o infalible, ya que una confianza irreflexiva en ellas sólo conduciría al fracaso y limitaría la capacidad crítica del proceso educativo.

Por el contrario, este ensayo sostiene que la incorporación en el dictado de clases universitarias de recursos tecnológicos sencillos, de libre acceso o disponibles para la mayoría de quienes estudian en las universidades públicas, y a los cuales tanto estudiantes como docentes pueden adaptarse sin requerir una capacitación onerosa en tiempo o dinero, facilita la adquisición y fijación de conocimientos, motiva e involucra a los actores en el proceso educativo, personaliza la relación entre alumnado y docentes, y repercute positivamente en la calidad del aprendizaje y, en consecuencia, en la calidad profesional.

A esta altura surgen dos interrogantes que serán abordados en lo que sigue: primero, ¿cómo es posible incluir las TIC en este contexto sin generar mayor resistencia ni ampliar la brecha digital? Y segundo, ¿cómo evitar que esta propuesta se limite a ser un mero reemplazo digital de la lectura obligatoria? Para ello, será necesario analizar de qué manera diagramar un esquema educativo mediado o facilitado por herramientas tecnológicas que fomenten la lectura, incentiven el conocimiento y favorezcan el aprendizaje.

B. LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

1. UNA PROPUESTA SIMPLE Y TRANSFORMADORA

El contenido de este apartado varía considerablemente según el contexto en que se incorpore la tecnología, ya sea en una universidad privada

o pública, o incluso en una universidad pública latinoamericana o alemana, por mencionar un contraste significativo. En el marco concreto de las universidades públicas argentinas, y más específicamente de la Facultad de Derecho de la UBA, mostraré que es posible innovar tecnológicamente en la enseñanza universitaria sin disponer de amplios presupuestos, y que estas pequeñas pero necesarias herramientas pueden tener un impacto positivo en todo el proceso educativo.

En términos generales, lo que aquí se plantea es el aprovechamiento de recursos tecnológicos al alcance de casi todas las personas que estudian y enseñan Derecho en la actualidad, herramientas que en su mayoría ya conocen o pueden aprender a utilizar fácilmente. Se trata, además, de recursos de libre acceso o que no implican gastos adicionales, más allá del costo básico de contar con conexión a Internet y disponer de un dispositivo electrónico como un teléfono celular, una computadora o una *tablet*. Sin pretender agotar las posibilidades existentes, a continuación, mencionaré algunos recursos tecnológicos sencillos, de acceso gratuito y utilidad probada.

Comenzaré con WhatsApp, una herramienta muy valiosa para tender puentes entre alumnado y cuerpo docente. Dado que es un recurso ampliamente utilizado –y por ello no requiere capacitación previa– y que su uso es gratuito salvo por el acceso a Internet, permite la creación de grupos con funciones variadas. Por un lado, resulta muy efectiva la creación de un grupo general que incluya a todo el alumnado y docentes, donde la comunicación puede ser unidireccional para brindar información importante. Por otro lado, es sumamente útil dividir al estudiantado en pequeños grupos con su respectivo grupo de WhatsApp, asignando a cada uno un docente o alumno ayudante a cargo. A diferencia del grupo general, en estos grupos pequeños todos los integrantes pueden participar activamente, siempre que existan reglas claras. Esta herramienta es indispensable para la tarea de tutoría en cursos grandes a partir de la subdivisión en subgrupos más reducidos.

Otro recurso esencial es el uso de almacenamiento en la nube (*Cloud Storage*). La UBA provee cuentas institucionales de correo electrónico con acceso a Google Drive, que no sólo sirve para guardar archivos sino también para compartir carpetas con permisos diferenciados, como “solo lectura”, descarga o edición. Esto posibilita acercar al alumnado material

de estudio, clases grabadas (por ejemplo, en Zoom) y las clásicas presentaciones elaboradas con PowerPoint o, mucho mejor, con Canva o Genially usadas durante las clases teóricas y prácticas.

Las diapositivas ayudan a captar y mantener la atención durante las clases, a ordenar y organizar los contenidos iniciales, y luego funcionan como guías para orientar el estudio autónomo. Los videos grabados permiten que ningún estudiante pierda contenido y facilitan la revisión cuantas veces sea necesario.

Una manera eficiente de fomentar la lectura obligatoria es ponerla a disposición en un espacio de libre acceso. Esto implica digitalizar –por ejemplo, escanear– las partes obligatorias de los textos y subirlas en formato PDF a la nube, organizada de modo que invite a la lectura. El formato digital o *e-book* aligera la carga física de los estudiantes, posibilita el estudio en cualquier lugar y reduce costos.

Si existen textos disponibles en Internet, otra forma de facilitar el acceso y promover la lectura es mediante la hipertextualidad, herramienta actual y muy valiosa y a veces olvidada. Carlos Scolari (2008) señala que no se trata sólo de documentos conectados, sino de una red de usuarios interactuando a través de documentos y dispositivos. Como explica Piscitelli (2008), el lector activa enlaces que añaden una nueva dimensión cognitiva y mecánica a la lectura, promoviendo una interacción dinámica con el contenido.

Una forma sencilla de implementar hipertextos es incluir en el cronograma o programa de la materia todos los enlaces que permitan acceder directamente a ensayos, libros disponibles en línea, carpetas de Drive, grupos de WhatsApp, etc. Las presentaciones pueden incorporar hipervínculos que pueden aprovecharse durante la clase, si la conexión a Internet lo permite.

Para responder consultas, además de los recursos mencionados, existen herramientas gratuitas de fácil acceso. Si bien el correo electrónico es común, no permite la socialización ni el intercambio entre todos los participantes. Por el contrario, los foros, por ejemplo, con Google Groups, facilitan la intervención colectiva y activa. Otra opción particularmente útil es la pizarra compartida, donde preguntas y respuestas quedan visibles y se pueden adjuntar diferentes formatos: texto, voz, enlaces o

videos. Plataformas como Padlet ofrecen versiones gratuitas funcionales para este propósito.

Finalmente, aunque quizás sea más complejo, la creación de podcasts puede ser una herramienta valiosa. Conociendo los canales gratuitos más utilizados y accediendo a tutoriales básicos, es posible generar contenido en este formato. El podcast permite a los estudiantes aprender durante sus traslados o tiempos muertos, haciendo más eficiente el uso de su tiempo. Lo mismo cabe decir respecto de los canales de YouTube, gratuitos desde una cuenta de Google, en los que se puede crear contenido y transmitirlo con posterioridad ilimitadas veces.

No es posible enumerar aquí todas las pequeñas incorporaciones tecnológicas que pueden implementarse sin conocimientos avanzados de programación o costos adicionales. El objetivo de este apartado es, ante todo, desmitificar la idea de que innovar en educación implica siempre inversiones grandes de tiempo y dinero, y concluir que el verdadero problema suele ser la falta de información o la carencia de iniciativa personal e institucional para comenzar a incorporar las TIC en la enseñanza del Derecho, y así integrarse activamente a las nuevas formas de comunicación.

2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EMERGENTE

En los últimos años, la inteligencia artificial (IA) ha comenzado a desempeñar un papel creciente en el ámbito educativo, y su integración en la enseñanza del Derecho representa, más allá de sus múltiples problemas e incluso desconocidas dificultades, una oportunidad para transformar tanto las prácticas docentes como los modos de aprendizaje. Si bien su implementación en el ámbito universitario latinoamericano todavía es incipiente, y bastante cuestionada y rechazada –con razón– por muchos actores del sistema, los desarrollos recientes –como los modelos de lenguaje generativo (por ej.: ChatGPT de OpenAI, Claude de Anthropic o Gemini de Google)– permiten anticipar un escenario en el que la IA se convertirá en una herramienta pedagógica cotidiana.

En este marco, y si su evolución lo permite, la IA puede utilizarse como una extensión de las estrategias docentes orientadas a fomentar el

pensamiento crítico, la argumentación jurídica y la autonomía en el aprendizaje. Ahora bien, la incorporación de IA en la educación no debe consistir únicamente en automatizar tareas o brindar respuestas correctas, sino en potenciar habilidades cognitivas superiores, promoviendo una relación dialógica con la tecnología. Esto dependerá en gran medida de la capacitación docente.

Esta interacción puede estar guiada por pautas del docente que orienten el uso de la herramienta con sentido crítico. Como advierte Perelman (2023), el uso indiscriminado de IA sin alfabetización digital crítica puede generar efectos adversos, como la reproducción de errores, sesgos o una comprensión superficial del Derecho positivo.

Desde una perspectiva institucional, el uso de IA plantea también desafíos éticos, legales y pedagógicos. Es fundamental establecer criterios claros sobre cuándo y cómo puede utilizarse esta tecnología, tanto en la evaluación como en la elaboración de trabajos prácticos, para evitar prácticas que contradigan los principios de autoría y esfuerzo individual. En este punto, la IA no debe ser entendida como un sustituto del trabajo académico, sino como una herramienta complementaria que requiere supervisión docente y reflexión crítica (Selwyn, 2022).

Existen, además, usos específicos que pueden potenciar la experiencia docente. Por ejemplo, mediante el uso de IA, un docente puede generar en pocos minutos distintos enunciados de casos prácticos, construir rúbricas de evaluación personalizadas o recibir asistencia para sintetizar textos doctrinarios complejos. Incluso pueden utilizarse modelos de IA entrenados con jurisprudencia, códigos y leyes para responder preguntas frecuentes del alumnado, siempre dentro de un marco regulado, supervisado y complementario a la enseñanza presencial.

En síntesis, la IA puede cumplir un papel significativo en la enseñanza del Derecho si se integra de forma planificada, crítica, contextualizada y supervisada. Lejos de reemplazar al docente, la IA podría convertirse en una aliada para renovar las prácticas pedagógicas, siempre que su incorporación esté guiada por principios didácticos claros, una ética académica firme y una comprensión profunda del Derecho como práctica argumentativa y socialmente situada.

C. *LAS TIC COMO PUENTES COGNITIVOS*

Para concluir, no puede dejarse de resaltar la importancia fundamental del rol docente, no sólo en la enseñanza sino también en el proceso de aprendizaje. Como señala Reyero Sáenz (2019, p. 118), “el objetivo de todo profesor es motivar e involucrar al alumno, captar su atención, impartir clases memorables para él; en resumen, impactarlo para vencer ante el resto de los estímulos que este pueda tener –no sólo en el aula, sino también en su entorno social– y con los que el docente compite (...) Esto no es fácil; requiere tiempo y esfuerzo para planificar sesiones atractivas y proyectos que, verdaderamente, inspiren, apasionen e involucren al alumno”.

En este sentido, las emociones y las sensaciones juegan un rol primordial para motivar al alumnado y comprometerlo con el estudio de los contenidos, al igual que la curiosidad. Como sostiene Reyero Saenz (2019, p. 116), “para conseguir resultados educativos óptimos, lo deseable es que un alumno esté o se sienta motivado para realizar una tarea y, consiguientemente, proceda a realizarla con esfuerzo”.

El objetivo central es lograr un “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1978) o lo que Perkins denominó “aprendizaje pleno” (Perkins, 1992; Matusevich, 2016), conceptos todos ellos vinculados a las corrientes constructivistas de la educación. Desde esta perspectiva, “[la universidad] no debe ser un ámbito esencialmente teórico, alejado de la realidad; cuanto más práctica sea su metodología didáctica, más favorecerá un aprendizaje significativo. En lo posible, se debería intentar trasladar la realidad al aula para dirigir el aprendizaje a las fuentes instintivas del ser humano: la observación y la experimentación” (Reyero Saenz, 2019, p. 120).

Con la llegada de los medios multimedia y las TIC se han multiplicado las posibilidades para captar la atención del alumnado mediante recursos que codifican la información en diferentes formas, como imágenes o sonidos. Así, un entorno cerrado como el aula física se amplía y trasciende con la incorporación de diapositivas (PowerPoint, Canva, Genially) que orientan y recuerdan a los estudiantes el tema a analizar y los aspectos relevantes (Lion, 2012). Los colores e imágenes, además, funcionan como poderosos estímulos emocionales. Esta experiencia se enriquece aún más

si la infraestructura permite la transmisión de videos con sonido, ya que se incorporan más actores y estímulos que favorecen la atención del público.

Se trata, en definitiva, de integrar las TIC en la enseñanza casi de manera natural, tal como ocurre en la vida cotidiana. En palabras de Reyero Sáenz (2019), “[l]a llegada de las TIC a las [universidades] ha supuesto un cambio en los procesos de gestión, pero su aportación más importante es ser factor de evolución en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, las TIC serán verdaderamente útiles en el ámbito educativo si se integran en las metodologías didácticas; si no se consideran simplemente elementos de adaptación informática a la era digital”.

V. CONCLUSIONES

Una problemática central y persistente en la enseñanza del Derecho en las universidades públicas argentinas es la resistencia a incorporar las TIC. Esta resistencia no es superficial, sino que se fundamenta en la ausencia de una metodología docente clara y en la prevalencia de un modelo pedagógico tradicional, centrado en la transmisión unidireccional de contenidos, la memorización y un aprendizaje pasivo y solitario. Esta realidad genera una distancia significativa entre docentes y estudiantes, que desemboca en desmotivación y afecta negativamente tanto la calidad educativa como el desempeño profesional futuro.

La irrupción de la pandemia de COVID-19 actuó como un acelerador inevitable de transformación. Impuso una alfabetización digital masiva y forzada, evidenciando la factibilidad y, en muchos casos, las ventajas de la enseñanza mediada por TIC. Se superaron barreras rígidas y quedó demostrado que la educación virtual o híbrida puede ser efectiva, transformando una realidad impensada en una práctica cotidiana. Este proceso permitió capitalizar recursos y capacitar al cuerpo docente en tiempo récord.

No obstante, este avance no puede concebirse sin un enfoque crítico. La confianza excesiva o acrítica en las TIC –la denominada “tecnofilia”– conlleva riesgos significativos, entre ellos la posibilidad de reducir el proceso educativo a una mera adaptación tecnológica que no aborda las desigualdades estructurales ni los desafíos pedagógicos profundos. Las TIC no son, ni deben ser, soluciones mágicas; su incorporación sin un diseño

pedagógico reflexivo puede profundizar la brecha digital, perpetuar prácticas ineficaces y deshumanizar las relaciones educativas. Asimismo, el creciente protagonismo de la inteligencia artificial en la educación plantea nuevos interrogantes éticos y formativos que requieren atención urgente.

La propuesta central del artículo, por ello, es integrar las TIC como “puentes cognitivos” que promuevan la participación activa del estudiantado, democratizando el acceso al conocimiento y mejorando la calidad del aprendizaje, sin renunciar al rigor teórico ni a la lectura crítica de la bibliografía especializada. Se defiende una incorporación pedagógica consciente de la tecnología, que potencie la interacción y el aprendizaje significativo, pero que no deje de cuestionar sus limitaciones y potenciales efectos no deseados.

En este nuevo contexto, el rol docente se redefine: deja de ser un transmisor omnisciente para transformarse en mediador, facilitador y guía. Se impulsa un diseño de aprendizaje colaborativo, donde docentes y estudiantes influyen activamente en el proceso, estableciendo relaciones horizontales que valoran el saber compartido. La utilización de herramientas accesibles y sencillas –como WhatsApp, almacenamiento en la nube, presentaciones digitales, bibliografía en PDF, hipertextos, foros online, pizarras colaborativas y podcasts– se presenta como una vía adecuada para transformar las aulas jurídicas sin grandes inversiones ni conocimientos técnicos avanzados, pero siempre con un enfoque pedagógico reflexivo y crítico.

Finalmente, la incorporación de las TIC debe orientarse hacia un “aprendizaje significativo” (Ausubel, 1978) o “aprendizaje pleno” (Perkins, 1992), motivando y comprometiendo a los estudiantes y trasladando la realidad al aula mediante la observación y la experimentación. La tesis fundamental sostiene que es posible lograr transformaciones profundas mediante bases teóricas sólidas y pequeñas, pero sustanciales, innovaciones pedagógicas mediadas por TIC. Sin embargo, estas tecnologías deben entenderse no como fines en sí mismas ni como adaptaciones meramente informáticas, sino como herramientas que, bien utilizadas, pueden dinamizar un conocimiento colectivo y un sistema universitario que se adapta proactivamente a las transformaciones sociales y tecnológicas, siempre bajo un lente crítico que prevenga riesgos y limite efectos negativos.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEVEDO, V. E. y H. MONDRAGÓN OCHOA (2005), *Resilencia [sic.] y escuela. Pensamiento Psicológico*, vol. 1, nro. 5, julio-diciembre, pp. 21-35, Cali, Colombia, Pontificia Universidad Javeriana.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, F. (2019), *Las raíces del cambio*, Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- APARICI, R. (2002), "Mitos de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías", en *Revista Iberoamericana de educación a distancia*, vol. 5, nro. 1.
- AREA MOREIRA, M. (2017), "La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg", en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa. RELATEC*, 16(2), 13-28. Disponible en <<https://doi.org/10.17398/1695-288X.16.2.13>>.
- AUSUBEL, D., *Psicología educativa*, Trillas, México, 1978, pp. 55-63.
- ÁVILA CAMBEIRO, M. G. (2014), "Enseñar a aprender en Derecho: la importancia de la formación docente del formador", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (24), 111-128. Disponible en <<http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/55>>.
- BELOFF, M. y L. CLÉRICO (2011), "¿Dictar o enseñar? La experiencia de Academia. Revista sobre la enseñanza del Derecho en la constitución de un espacio de reflexión sobre la práctica docente en la UBA", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (17), 163-174. Disponible en <<http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/688>>.
- CARDINAUX, N. (2008), "La articulación entre enseñanza e investigación del Derecho", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 6(12), 241-255.
- (2013), "Concepciones del derecho: su impacto sobre los métodos de enseñanza", en SCHUJMAN, G. e I. SIEDE (comps.), *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política* (111-132), Aique.
 - (2015a), "Las investigaciones sobre educación legal universitaria en la Argentina: diagnósticos y perspectivas", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 2(1), 13-39.
- CARDINAUX, N. y L. CLÉRICO (2005), "La formación docente universitaria y su relación con los 'modelos' de formación de abogados", en CARDINAUX, N., L. CLÉRICO, A. MOLINARI y G. RUIZ (coords.), *De cursos y de formaciones docentes* (pp. 33-50), Departamento de Publicaciones (Facultad de Derecho, UBA). Véase también: <https://servicios.uns.edu.ar/congresos/2005_jor_derecho/documentos/formacion.pdf>.

- CASTAÑEDA, L. (2019), "Debates sobre Tecnología y Educación: Caminos contemporáneos y conversaciones pendientes", en RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1).
- (2021), "Trazabilidad de los discursos sobre tecnología educativa: los caminos de la influencia", en *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 10, 1-8 (1).
- CASTAÑO GARRIDO, C. (1994), "Las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza", en *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación* (1), 63-82. Disponible en <<https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61055>>.
- CASTELLS, M. (1996), *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1, México, Siglo XXI.
- CICERO, N. K. (2018), "Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de Tecnologías de la Información y Comunicación?", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5(2), 91-110. Disponible en <<https://doi.org/10.5354/0719-5885.2018.51976>>.
- COBO, C. (2016), "La triangulación entre contenido, contenedor y contexto", en *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*, Colección Fundación Ceibal/Debate, Montevideo. Disponible en <https://digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/159/1/La_innovacion_pendiente.pdf>.
- (2017) "Triangulación entre contenido, contenedor y contexto. Reflexiones sobre la inserción de las tecnologías digitales en contextos educativos", en *Conocimiento para la equidad social. Pensando Chile globalmente*, Santiago de Chile, Chile, Colección Políticas públicas-USACH, pp. 81-88.
- CORBETTA, S. (2021), *Políticas educativas e interculturalidad en América Latina*. UNESCO. Disponible en <<https://www.buenosaires.iiop.unesco.org/es/portal/politicas-educativas-e-interculturalidad-en-america-latina>>.
- DE FAZIO, F. (2013), "La enseñanza del derecho en los Estados constitucionales", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 11(22), 197-213.
- DUSSEL, I., P. FERRANTE y D. PULFER (comps.) (2020), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*, Buenos Aires, UNIPE. Disponible en <<https://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>>.
- FERNÁNDEZ PRADOS, J. (2012), "Los medios de comunicación, nuevas tecnologías de la información y sus implicaciones en el sistema educativo", en REQUENA, Antonio Trinidad y Francisco Javier GÓMEZ GONZÁLEZ (coord.), *Sociedad, familia, educación: una introducción a la Sociología de la Educación*, pp. 147-167.

- FERNÁNDEZ SALAZAR, D. y C. JOFRÉ (2019), "Sociedad de la información y accesibilidad para la educación inclusiva. Publicación digital Iberoamérica social", en *Revista-red de Estudios Sociales* (XII). Disponible en <<https://iberoamericasocial.com/ojs/index.php/IS/article/view/367>>.
- GONZÁLEZ-SANMAMED, M. et al. (2018), "Ecologías de aprendizaje en la Era digital", en *Publicaciones*, 48(1), 25-45.
- GONZÁLEZ, M. y N. CARDINAUX (2010), *Tres crisis de las universidades públicas: su impacto sobre el perfil de los estudiantes de derecho*, en las mismas (comps.), *Los actores y las prácticas: enseñar y aprender Derecho en la UNLP*, Edulp, pp. 95-112.
- GONZÁLEZ, M., C. MARANO BIANCO y M. C. CARRERA (2011), "Estado del arte de la educación jurídica, a diez años del Congreso Nacional de Sociología Jurídica", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 9(17), 175-218.
- GROS, B. y E. DURALL (2020), "Retos y oportunidades del diseño participativo en tecnología educativa", en *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (74), 12-24.
- GUTIÉRREZ-ESCOBAR, M., R. LÓPEZ-FERNÁNDEZ, R. YANES-SEIJO, M. LLERENA-BERMÚDEZ, M. ROSA-RODRÍGUEZ y M. OLANO-RIVALTA (2021), *Medios de enseñanza con nuevas tecnologías versus preparación de los docentes para utilizarlos*, Medisur. Disponible en <<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/2238>>.
- HOLMES, W., M. BIALIK y C. FADEL (2019), *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*, Center for Curriculum Redesign.
- JUÁREZ JEREZ, H. (2012), "El cambio organizativo frente a los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Propuestas para la gestión", en *VEsC*, Año 3, nro. 4.
- KATZMAN, R. (2010), *Impacto social de la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación en el sistema educativo*, CEPAL, Serie Políticas sociales 166, Publicación de las Naciones Unidas.
- LION, C. (2012), "Las tecnologías son espejos para revisar procesos cognitivos", en *Revista Americana Learning y Media*, nro. 006/75. Disponible en <<http://www.americalearningmedia.com/edicion-006/75-entrevistas/324-las-tecnologias-son-espejos-para-revisar-procesos-cognitivos>>.
- LISTA, C. (2006), *La educación jurídica en Argentina: tendencias y perspectivas*, en PÉREZ PERDOMO, R. y J. RODRÍGUEZ TORRES (eds.), *La formación jurídica en América Latina*, Bogotá, Universidad del Externado de Colombia, pp. 239-271.

- LORENZO, J. y V. LÓPEZ (2024), "Desigualdades educativas en torno a las TIC: Miradas hacia escenarios pos pandemia", en *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 6, 143-158.
- LUCKIN, R. (2018), *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century*, UCL Institute of Education Press.
- MADRID, R. (2013), "El Derecho a la libertad de cátedra y el concepto de universidad", en *Revista chilena de derecho*, 40(1), 355-371. Disponible en <<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34372013000100016>>.
- MAGGIO, M. (2018), *Reinventar la clase en la universidad*, Paidós, pp. 9-28.
- MANELLI, M. (2024), "La enseñanza del derecho en Argentina. Agendas, discusiones y perspectivas en la investigación sobre educación jurídica", en *Revista de Educación y Derecho*, nro. 29, octubre 2023-marzo 2024, pp. 1-26.
- MARIMON-MARTÍ, Marta, Julio CABERO, Linda CASTAÑEDA, César COLL, Janaina MINELLI DE OLIVEIRA y María Jesús RODRÍGUEZ-TRIANA (2022), "Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones", en *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 22.
- MATUSEVICH, D. (2016), "Aplicación de los siete principios del aprendizaje pleno en una sala de internación de psiquiatría en el entrenamiento médico", en *Rev. Hosp. Ital.*, Buenos Aires, 36(2), 50-52.
- MORIN, E. (2015), *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*, pp. 74-99.
- NEIL SELWYN *et. al.* (2022), "¿Por qué no todo es (ni debe ser) digital? Interrogantes para pensar sobre digitalización, datificación e inteligencia artificial en educación", en *Educación con sentido transformador en la Universidad* (coords: Pablo Rivera-Vargas *et al.*), Octaedro.
- NERI, C. y D. FERNÁNDEZ SALAZAR (2008), *Telarañas del conocimiento. Educando en tiempos de la Web 2.0*, Libros & Bytes. Disponible en <https://enmoebius.com.ar/?page_id=538>.
- NOVOMISKY, S., G. MANCCINI, G. ASSINNATO y A. COSCARELLI (2019), "Las TIC en la educación: análisis en una universidad argentina", en *Contratexto*, 32, 229-258. Disponible en <<https://doi.org/10.26439/contratexto2019.n032.4619>>.
- ONRUBIA, J. (2005), "Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento", en *Revista de Educación a Distancia (RED)*. Disponible en <https://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf>.
- PALMA, E. y M. F. ELGUETA (2018), *Aprendizaje y didáctica del derecho. De la clase magistral formativa y las metodologías activas*, Editorial Tirant lo Blanch.

- PARDO KUKLINSKI, H. y C. COBO (2020), *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*, Outliers School, Barcelona.
- PERELMAN, J. (2023), "La inteligencia artificial en la enseñanza del derecho: riesgos, oportunidades y horizontes críticos", en *Revista de Educación Jurídica Crítica*, 5(2), 45-61.
- PÉREZ PERDOMO, R. (2019), "Educación legal y culturas jurídicas: trasplantes y resistencias", en *Revista Pedagogía Universitaria y didáctica del Derecho*, 6(2), 21-35.
- PERKINS, D. (1992), *La escuela inteligente*, Barcelona, Gedisa.
- (2001), "La persona-más: una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje", en SALOMÓN, G. (2001), *Cogniciones distribuidas*, Buenos Aires, Amorrortu.
- PIAGET, J. (1970), *Piaget's theory*, [La teoría de Piaget. Monografías de Infancia y Aprendizaje, 2, 1981].
- PISCITELLI, A. (2008), *Hipertexto, definición y características*. Disponible en <<http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=92605&referente=docentes>>.
- PORZIO, P. E., L. F. ARMENTO y J. BAMONDI (2022), *Formación jurídica y TIC en la Facultad de Derecho (UBA) en la pandemia y la postpandemia*, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho* (39), 127-155. Disponible en <<http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/371>>.
- RAMALLO, M. A. (2020), "La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica", en *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 7(1), 9-42.
- REYERO SÁENZ (2019), "La educación constructivista en la era digital", en *CEF*, nro. 12 (enero-abril 2019, pp. 111-127), TcyE.
- SANTANA MARTEL, J. S. y A. PEREZ-I-GARCÍAS (2020), "Codiseño educativo haciendo uso de las TIC en educación superior una revisión sistemática de literatura", en *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa* (74), 25-50.
- SCOLARI, C. (2008), *Hipermediaciones. Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*, Barcelona, Editorial Gedisa.
- (2018), *Las leyes de la interfaz*, 2ª ed., Gedisa, 2018. Disponible en <https://gedisaeditorial.files.wordpress.com/2021/01/las_leyes_de_la_interfaz_2a_edicion_prensa_extracto.pdf>.
- SELWYN, N. (2019), *Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education*, Polity Press, Cambridge UK. También en español: *¿Deberían los robots sustituir al profesorado? La IA y el futuro de la educación* (2020), Madrid, Morata.

SILVELA DÍAZ-CRIADO, E. (2004), Manuel Castells. *La era de la información. Individualismo y comunalismo en el origen de la violencia del siglo XXI*, en Internet: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2203829.pdf>>.

Unesco (2021), *Recomendación sobre la ética de la inteligencia artificial*, Capítulo IV, *Ámbito de actuación*, en *Educación e investigación*, nro. 8, pp. 34-36.

VERNENGO, R. J. (2023), “Estructura y función de la clase magistral”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, 21(41), 15-35.

Fecha de recepción: 21-5-2025.

Fecha de aceptación: 14-7-2025.