

La enseñanza de un curso intensivo en modalidad virtual: crónicas de una grata experiencia

MARIANO KIERSZENBAUM¹ y SANTIAGO SÁNCHEZ²

RESUMEN

La pandemia y el ASPO supusieron múltiples desafíos para el dictado de las clases y el mantenimiento de la currícula de la carrera de Abogacía. En ese marco, se impartió un curso de la materia Teoría del Delito que resultó propicio para el análisis de las estrategias de enseñanza, debido a que se trató de un curso virtual y, además, en modalidad intensiva. Se relevan y examinan aquí las herramientas utilizadas para abordar el proceso de enseñanza en aquel contexto novedoso desde el punto de vista pedagógico: la planificación y sus modalidades, herramientas virtuales como el *web campus* de la facultad y su modalidad de uso, la plataforma GSuite para la elaboración de material, guías de clase y contenidos, y también plataformas externas como Socrative para las actividades de seguimiento y evaluación del curso. A partir de ello, se realizan inferencias sobre su potencialidad para cumplir con los objetivos propuestos en el programa de la materia.

PALABRAS CLAVE

Pandemia - Curso virtual - Google - Socrative - Planificación - Evaluación.

¹ Abogado y docente de la asignatura Elementos de Derecho Penal y Procesal Penal (UBA).

² Abogado (UBA).

Teaching an Intensive Course in Virtual Mode: Chronicles of a Pleasant Experience

ABSTRACT

The pandemic and the ASPO (preventive and compulsory quarantine) implied multiple challenges to teach and maintain the Law degree curriculum. In this framework, a course on the subject Theory of Crime was taught, which was conducive to the analysis of teaching strategies, since it was a virtual course and, moreover, in an intensive mode. The tools used to address the teaching process in that novel context from the pedagogical point of view are examined here: planning and its modalities, virtual tools such as the Faculty's *web campus* and its modality of use, the GSuite platform for the preparation of material, class guides and content, and also external platforms such as Socrative for course monitoring and evaluation activities. Based on these ideas, inferences are made about the potential of these technologies to meet the objectives proposed in the course syllabus.

KEYWORDS

Pandemic - Virtual course - Google - Socrative - Planning - Evaluation.

I. INTRODUCCIÓN Y REFLEXIONES INICIALES

El contexto de la pandemia por COVID-19 sumergió, drástica y repentinamente, nuestra vida, en general, y nuestra actividad académica y docente, en particular, en una profunda incertidumbre: ¿Cómo continuar con los cursos?; ¿cómo dictar las clases (videos, audios o clases sincrónicas)?; ¿cómo evaluar?; ¿deberíamos reprogramar la totalidad del curso remotamente o albergar la esperanza de la pronta vuelta a la presencialidad? Ellos fueron algunos de los interrogantes que formaron parte de nuestras reflexiones y faltas de certeza. Sin embargo, la incertidumbre es algo con lo que quienes nos dedicamos a la tarea de enseñar y aprender nos hemos sabido familiarizar. De modo que la pandemia nos recordó que el eje de nuestra tarea no es más (ni menos) que encontrar en ese

mundo de dificultades (sean cuales sean) los mejores caminos para arribar a la experiencia educativa.

Ello es así porque es probable que existan pocas ocupaciones que contengan cuotas tan altas de incertidumbre como la actividad de enseñar. Pareciera que esa situación compleja que es el “acto educativo” (difícilmente reducible a conceptos cerrados o inmutables) tiene como única constante a la propia incertidumbre. Es cierto que a ello contribuye, como sostiene Philip Jackson, el hecho de que la enseñanza — a diferencia de la albañilería, la neurocirugía o la mecánica de automóviles— no tenga un producto visible, lo que hace que los docentes se enfrenten a una desventaja característica, aunque compartida con algunos otros oficios (artistas, sacerdotes, etc.). “De hecho —insiste Jackson—, la cuestión misma de cuándo se acaba el trabajo de un docente —bien o mal, no importa— es problemática en la mayoría de los casos; debe establecerse acordando de antemano algún punto final arbitrario, un momento para darlo por terminado, como una fecha en el calendario o una cantidad predeterminada de clases”.³

Es así como, en el marco de esas reflexiones y debates acerca de cómo continuar con la tarea educativa para el ciclo lectivo de invierno del año 2021, en contexto de pandemia y modalidad virtual educativa, nos propusimos ofertar la materia Teoría del Delito en su modalidad intensiva. Evidentemente, este nuevo contexto marcó un enfoque diferente al que usualmente solemos dar a la materia (presencial y cuatrimestral). De allí que la incertidumbre en cuanto a cómo debía ser organizado, dictado y evaluado el curso se incrementara con relación a la usual en la realización de cualquier actividad académica.

Estas incertidumbres estuvieron plasmadas centralmente en el modo general en el que la comprensión o el dominio de la materia sería recibida por parte de los alumnos. Pero también respecto de la pregunta sobre la “influencia” que debe o no ejercer el docente (y el tipo de influencia) sobre los educandos, la cual es inherentemente problemática, a punto tal que la respuesta que se brinde al respecto puede condicionar las consideraciones acerca de si, con motivo de nuestro trabajo, ha llegado a producirse la díada enseñanza-aprendizaje.⁴ Esta influencia que, en las

³ JACKSON, Philip, *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu, 2012, p. 81.

⁴ ANTELO, Estanislao, “Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar”, en *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante, pp. 173-182.

modalidades de dictado de clases presenciales y mediante métodos que fomenten la participación y el intercambio constante, aparece de manera nítida y resulta palpable y “medible” día a día (se advierte, por ejemplo, mediante las preguntas que se generan incluso luego de las clases, las charlas en los pasillos, etc.) no se evidencia con la misma claridad en la modalidad virtual: ¿Cómo generar, percibir y medir esa influencia “pantalla y cámara” mediante?⁵

Todos estos interrogantes, que evidentemente ya existen en nuestra actividad, se vieron sumamente potenciados por el imprevisible contexto de la pandemia producida por el COVID-19. De modo que las seguridades sobre la forma en que –para decirlo en términos de Kant– “una generación educa a la otra”⁶ no solo está puesta en crisis por cuestiones estrictamente didácticas, sino también macrosociales. La utilización de plataformas virtuales para impartir clases, el uso de cajas de herramientas informáticas, la organización de programas que sean adecuados a los *campus online* son algunos de los cambios apresurados que muchos docentes tuvimos que afrontar este último año y medio para sostener nuestras asignaturas.

La diferencia de este curso con los anteriores que tuvimos que enseñar durante la pandemia fue que en aquellos la emergencia sanitaria intervino sobre cursos ya estructurados que tuvieron que adaptarse bruscamente y sin solución de continuidad a una realidad inesperada. Para esta oportunidad, tomamos la decisión de diagramar un curso específico para ser dictado bajo la modalidad virtual intensiva en este nuevo contexto, utilizando para ello los recursos existentes y la experiencia aprendida.

Si bien es cierto que todos esos recursos ya se encontraban disponibles para los cursos regulares en la Facultad de Derecho, no había habido

⁵ Resulta interesante el análisis de Estanislao Antelo respecto a la labor del docente en el proceso de los educandos siempre en términos de una “intervención”, y en ese sentido, la idea de que los modos se encuentran sujetos a consideraciones éticas: ¿Hasta dónde debe llegar la influencia del docente en el alumno? ¿Qué dosis y qué modalidades de influencia puede o debe ejercer un docente sobre el alumno? Por otra parte, también es un aspecto a considerar lo “incalculable” –en el sentido de su mensuración objetiva– de la influencia y la intervención del docente (ver: ANTELO, Estanislao, *op. cit.*, pp. 173-182).

⁶ KANT, Immanuel, *Sobre Pedagogía*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba-Encuentro Grupo Editor, 2009, p. 28.

hasta el momento ninguna situación que impactara tanto en el dictado de las clases como para constreñir a las diferentes cátedras a volcar la totalidad de su trabajo didáctico hacia esas nuevas plataformas y herramientas. Se evidenció que, si bien resultaban herramientas útiles y de soporte para cursos presenciales, resultaban insuficientes para el dictado de materias íntegramente bajo la modalidad virtual, lo cual requirió explorar otras herramientas y técnicas educativas.

Por lo tanto, la emergencia sin dudas mermó las posibilidades pedagógicas con las que normalmente contamos; pese a ello, no necesariamente deben leerse como negativos todos estos procesos que conllevan un cierto margen de incertidumbre. En primer lugar, porque la experiencia resultó sumamente formativa para los propios docentes y estudiantes: incorporó nuevas dimensiones posibles a los procesos de enseñanza de la facultad y permitió meditar sobre algunos supuestos muy consolidados acerca de la actividad académica universitaria (por ejemplo, la modalidad y cantidad de exámenes, la organización de los tiempos de clases, el seguimiento de las condiciones de regularidad, la interacción con los alumnos). En segundo lugar, porque la falta de certezas absolutas no implica que no exista la posibilidad de un análisis detenido sobre la experiencia del dictado de clases universitarias durante el contexto pandémico; es decir, un análisis que contemple un balance sobre los aspectos más o menos positivos/problemáticos.

En este mismo sentido, entonces, es que se inscribe el presente registro sobre nuestra propia experiencia en el dictado del curso intensivo de la materia "Teoría del Delito". Experiencia muy grata, que nos ha dejado muchas satisfacciones y también algunos interrogantes que nos invitan a reflexionar sobre nuestra propia práctica.

II. PLANIFICACIÓN

La planificación fue un verdadero desafío: se trataba de organizar el dictado de la materia "Teoría del Delito" por primera vez bajo una modalidad virtual e intensiva al mismo tiempo. No contábamos con antecedentes ni experiencias previas, con lo cual la elaboración del proyecto del curso fue fundamental.

Esta etapa se desarrolló y se concluyó de manera previa, cuestión que no debería darse por sentado en términos de planificación puesto que, en ocasiones, los cambios en las condiciones de un curso exigen modificaciones o espacios en blanco en la planificación. Esta, como anticipación del curso, se pensó y realizó sin los apremios de tiempo característicos del dictado diario de la asignatura y, por ello, asumió un carácter deliberativo. Incluyó un análisis explícito del programa que se pretendía llevar a cabo, junto con los objetivos y propósitos. Entendemos aquí al programa como una expresión de lo que, en el ámbito educativo, ha sido denominado “currículum”, que en sus trazos generales estaba ya dado por el marco institucional en que habría de dictarse la materia.

“Teoría del Delito” es una asignatura del Ciclo Profesional Orientado (C. P. O.) de la carrera de abogacía y, como tal, se ubica en relación sistemática con otras materias de la carrera, la principal de las cuales es “Elementos del Derecho Penal y Procesal Penal”. Por otra parte, se desarrolló en el marco de la cátedra de la profesora doctora Mary Beloff, lo cual supuso, dentro de las posibles visiones y enfoques en cuanto a la dogmática jurídico penal, suscribir el curso en una determinada visión del Derecho Penal integrado en su relación con los derechos fundamentales.⁷

Cabe destacar que “Teoría del Delito” es una materia ubicada en un campo específico de saber ya muy consolidado dentro del quehacer profesional de la carrera de abogacía, especialmente en su vertiente penalista.⁸

De manera que la reflexión acerca de los “contenidos” – como expresión genérica que contempla aquello que se enseña – no requirió de una discusión de carácter epistemológico o filosófico: se trataba de lograr que los estudiantes pudieran apropiarse y dominar las discusiones sobre los problemas clásicos de la Teoría del Delito, e incorporar, asimismo, una amplia variedad posible de respuestas, autores y doctrinas. Así, el análisis sobre los contenidos tuvo, en definitiva, un carácter instrumental.

⁷ Puede leerse sobre esta relación: BELOFF, Mary y MARIANO KIERSZENBAUM, “El Derecho Penal como protector de derechos fundamentales: formas alternativas al proceso penal y violencia de género”, en *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, Buenos Aires, Universidad de Palermo, vol. 16-1, 2019.

⁸ Se toma aquí el concepto de “campo” de Bourdieu. Véase: BOURDIEU, Pierre, *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus, 2006.

Un consenso al que llegó el equipo docente giró en torno a la necesidad de incorporar el armado de la estructura total de la materia: no sólo ejes programáticos, unidades temáticas y bibliografía, sino también secuenciación, actividades, materiales e instancias evaluativas. Ello hizo patente una cierta tensión en torno a los alcances y los límites de la planificación: ¿Ésta debía ser entendida como plan de acción o bien como establecimiento de objetivos? ¿La planificación como punto de partida o de llegada?⁹

En última instancia, la pretensión de estructurar totalmente el desarrollo del curso antes de su comienzo resultó un acierto: ello no funcionó como límite, sino como plataforma. A partir del avance del curso, la toma de registros fue fundamental para poder efectuar modificaciones en la estructura previamente articulada. En este sentido, una herramienta fundamental, que facilitó el trabajo de planificación en equipo –tanto previo como concomitante al dictado de la materia–, fue la aplicación *Google Drive*. No solo permitió cargar el material, sino que también hizo posible una edición en tiempo real de los contenidos, e incluso correcciones y ajustes en bibliografía, presentaciones de *PowerPoint*, ejercicios y guías de clase, etc. Todo ello en función de los temas y problemas que hubieran surgido luego de las clases. Para ello, creamos una carpeta compartida que subdividimos en cuatro: (1) Aspectos formales; (2) Clases; (3) Consejos y *tips* prácticos; (4) Exámenes. Estas carpetas serían luego subidas (como lo mencionaremos más adelante en el apartado sobre el material) al *web campus* (salvo la carpeta exámenes, dado que la plataforma que utilizamos para evaluar no fue el *web campus*, sino *Socrative*).

- (1) Carpeta “Aspectos formales”: en esta carpeta incluimos el programa, el cronograma del curso y una presentación del equipo docente.
- (2) Carpeta “Clases”: en esta carpeta, subdividimos carpetas numeradas de acuerdo con cada clase y tema. En cada una de ellas, incluimos un documento llamado (a) “guía de clases” (una “hoja de ruta”), que incluía la bibliografía, temas y *links* de material audiovisual (disponible en YouTube); (b) una presentación de *Power Point* con el contenido que se daría en la clase, la cual incluía las

⁹ FELDMAN, Daniel, *Didáctica general*, Buenos Aires, INFD-Ministerio Educación de la Nación, Cap. IV: “La programación”.

actividades o referencias a las actividades que se realizarían de manera sincrónica (por ej.: discusión de casos); (c) una carpeta con la bibliografía, y (d) una carpeta con la jurisprudencia.

- (3) La Carpeta “Consejos y *tips*” contiene información orientada a la búsqueda del material bibliográfico y jurisprudencial (consejos de dónde y cómo buscar el material, qué tipo de material existe y se recomienda, etc.), así como también consejos respecto de cómo elaborar los exámenes.

III. DESARROLLO DEL CURSO

A. *DICTADO DE CLASES Y PARTICIPACIÓN*

El modo en el que usualmente planteamos los cursos se estructura sobre la participación de los alumnos. Esto se traduce en que la secuenciación de cada clase se articula en torno a interrogantes y problemas en función de los cuales se abordan, luego, conceptos y explicaciones. Este intercambio se plantea en un espacio de tiempo y lugar que, usualmente, es el aula. A los efectos del curso virtual, las clases se dictaron de manera sincrónica en un horario determinado, mediante la plataforma *Google Meet*, la cual escogimos dado que, no solo no requería suscripciones especiales, sino que, principalmente, era aquella que permitía acceder a los estudiantes con sus cuentas institucionales, nos permitía agendar las clases y remitir la agenda con recordatorio en los respectivos calendarios asociados a la cuenta oficial de la facultad.

Evidentemente, este contexto virtual (en comparación con lo presencial) dificulta la interacción, pero no la impide. Para la preparación del curso, se tuvieron en cuenta los siguientes factores problemáticos de la interacción virtual:

- Existe un componente humano en toda interacción, que involucra la comunicación extraverbal, gestual y física, y también el contacto cara a cara, que resulta irremplazable. La comunicación virtual logra captar apenas una parte de todo el proceso comunicativo que se produce en un aula. Como bien explica Philip Jackson, una de las maneras que los docentes tienen de reducir la incertidumbre sobre el proceso de enseñanza está relacionada con el uso de los sentidos en el aula: los docentes caminamos, recorremos el aula,

observamos los rostros de los estudiantes mientras explicamos.¹⁰ Esto es un proceso de doble vía: también los estudiantes registran el lenguaje corporal de los docentes, sus expresiones, la gestualidad al escuchar una pregunta o al responderla, etc. Es como si en los cuerpos se pusiera de manifiesto un eco o una resonancia sobre el proceso intelectual que se está produciendo. Todo ello aparece entonces como información, como dato que permite un registro y una retroalimentación: sobre esta base se pueden repensar o reelaborar estrategias, explicaciones, actividades.

- La virtualidad exigió una mayor atención al modo expositivo. Debido a la separación física de los cuerpos de alumnos y docentes, las dinámicas de “clase magistral” se volvieron una tentación muy evidente. Las clases desarrolladas a partir de la plataforma *Google Meet* sin dudas pueden favorecer un predominio casi absoluto de los docentes en el proceso didáctico: una exposición teórica en donde el protagonismo estuviera en lo informativo y en la “transmisión”. Si bien durante la planificación se tuvo en cuenta la implementación de momentos expositivos para cada clase, que luego se complementarían con otras metodologías activas, requirió un esfuerzo adicional generar espacios de trabajo con otras modalidades que se desarrollen junto al “conferencismo” clásico en nuestras aulas. Aunque la estructura lógica y coherente es un presupuesto del método expositivo,¹¹ se buscó evitar la desorganización a que pueden dar lugar las plataformas virtuales, tanto como las redundancias o los hilos de exposición aislados: todo ello fue esencial para sostener la atención de los estudiantes. En función de lo anteriormente mencionado, la sección expositiva, si bien momento importante de cada clase, se restringió a una sección y se complementó con otros momentos de trabajo con mayor interacción.
- La participación y la dinámica activa entre estudiantes y docentes en el marco de la virtualidad también supuso desafíos. Exigió un gran orden y una lista de espera de oradores para permitir la circulación de la palabra. Aquí cabe mencionar que, en ocasiones,

¹⁰ JACKSON, Philip, *op. cit.*, p. 85.

¹¹ ANIJOVICH, R. y S. MORA, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aiqué, pp. 47-54.

el tiempo de demora de los estudiantes para poder intervenir es mayor que en las clases presenciales, y ello puede obstar a la inspiración y al entusiasmo. De este modo, sostener la estructura coherente en el hilo de intervenciones fue una tarea que exigió, muchas veces, la atención no solo del docente a cargo de la clase, sino también del resto del equipo docente. Para favorecer esta modalidad, fue fundamental el uso de las prestaciones que la mayoría de los sistemas de conferencia virtual ofrecen actualmente: opciones como “levantar la mano” o pedir la palabra de manera escrita a través del “chat”. También que el docente prestara especial atención (e incluso un registro escrito) de la secuencia de intervenciones.

B. MODALIDAD DE CASOS

Que la participación pudiera acontecer de manera natural y asidua también dependió de la manera en que cada encuentro sincrónico fue planificado. En este sentido, una instancia central del desarrollo de la clase fue el trabajo mediante la llamada “modalidad de casos”. Para cada día de la semana, y cada tema trabajado, se prepararon al menos dos o tres casos alusivos.

Asimismo, aquí es necesario referir que la “modalidad de caso” es algo más que una ilustración de los problemas estudiados y que esta herramienta pedagógica va mucho más allá que el simple análisis de ejemplos. Cuando hablamos de “casos” cabe entenderlos como relatos breves referidos a algún acontecimiento real o hipotético que se presentan con suficiente (pero no abundante) información contextual como para permitir que el estudiante pueda apropiárselo – como afirma Steinman – “casi como si lo estuviera observando en una película”.¹² De hecho, la utilización de pequeños videos o fragmentos de película para presentar un caso puede ser muy pedagógica. La información de referencia contiene datos y una – más o menos detallada – descripción de hechos y protagonistas (según lo que cada análisis y tema requieran), que se articulan en torno a alguna problemática central, extraída de problemas jurídico-penales relevantes para la práctica profesional; en ocasiones, inspirados en casos reales (de la jurisprudencia o las noticias), y en otras,

¹² STEINMAN, Jorge, *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2008, pp. 113-114.

a partir de casos puramente hipotéticos que *a priori* aparecen más alejados de la realidad, pero que sirven para ilustrar con claridad el complejo problema que se quiere abordar y que, a veces, anticipan incluso hechos futuros (no por nada, se afirma que la realidad supera a la ficción).¹³ El caso es normalmente autosuficiente y la indicación que se les da a los alumnos es que no agreguen datos que no se incluyen; pero en otras ocasiones, el caso supone indagar sobre aspectos que, de estar presentes, serían relevantes. Por ejemplo: si se afirma que X mató a Z, podría ser relevante indagar acerca de si X y Z tenían algún vínculo; con qué medio, motivo o intención llevó X adelante el hecho, etc. En algunas clases, se utiliza esta dinámica para fomentar la interacción y el entrenamiento en las preguntas útiles para la construcción del caso, como lo haría quien toma una denuncia o una declaración testimonial, teniendo siempre en miras cuál es la posible tipificación del hecho: las preguntas suponen necesariamente el conocimiento previo de las normas aplicables y la lectura de las normas aplicables supone necesariamente un recorte del hecho.

Tal como lo explica Steinman, el caso “es analizado y ‘desmenuzado’ en sus partes constitutivas para poder facilitar el estudio de la problemática que involucra, a partir de las preguntas que, presentadas después del relato del caso, orientan el análisis”.¹⁴ Las preguntas formuladas no refieren directamente a los datos presentados en el caso, en el sentido de que no propician el recuerdo o relevo de la información (algo sobre lo que muchas veces debemos enfatizar en la lectura de la jurisprudencia, en la cual algunos estudiantes tienden a memorizar datos jurídicamente irrelevantes), sino que propician un análisis activo por parte del alumno mediante el uso de los conceptos y categorías estudiados y problematizados durante la clase. Es decir, le permiten al alumno expresar mediante el método de la teoría del delito el significado jurídico del hecho. Podría decirse que cada caso elaborado era, a su vez, la síntesis de tres modelos

¹³ El trágico caso del actor y productor Alec Baldwin, quien en el contexto de una filmación de una película causó la muerte de una persona y lesiones de otra al disparar un arma con la creencia de que ésta era de utilería (como debía de ser) ha plasmado en la realidad un caso que en las aulas se ha utilizado (y aún se utiliza) con mucha frecuencia para el análisis de los supuestos de error de tipo y de autoría mediata, desde hace mucho tiempo.

¹⁴ *Ibidem*, p. 114.

que funcionaban a un tiempo: el modelo de análisis de casos, el centrado en la aplicación de normas y el de resolución de situaciones.¹⁵ Este método es muy utilizado en los cursos de Derecho Penal y existe bibliografía específica al respecto que fue recomendada¹⁶ (y estaba disponible en la biblioteca digital de la facultad).

C. LAS ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO

La participación en las clases no solamente se logró mediante la exposición teórica de temas y problemas, con apertura a preguntas o reflexiones por parte de los alumnos – aunque, por supuesto, esto sucedió de manera relevante –. Antes bien, junto con ello y con la aplicación de la modalidad de resolución de casos, el equipo docente también elaboró – de manera previa al curso – actividades de seguimiento diario.

¿En qué consistieron las actividades de seguimiento? Se trataba de ejercicios de práctica diagramados para su realización asincrónica. Ello se llevó a cabo a partir de una plataforma interactiva, denominada *Socratico*, en su versión gratuita disponible en línea, a la cual los estudiantes ingresaban para poder resolver la ejercitación. Luego de haberla completado, el propio sistema arrojaba una devolución con una calificación estimada (medida en porcentaje de aciertos) a cada estudiante, de modo tal que pudieran tener un registro de las consignas que les hubieran resultado complejas o en las que hubieran fallado. Entonces, luego de cada clase – recuérdese aquí que el dictado de la materia era diario –, los estudiantes tenían disponibles diez ejercicios teórico-prácticos referidos a los temas trabajados y discutidos durante la clase.

En general, los ejercicios reconducían a problemas de teoría o resolución de casos que exigían la utilización de las categorías estudiadas durante la clase. Además, consistieron en actividades de verdadero/falso u opción múltiple, por lo que no requerían la aplicación de un tiempo extra: dado el carácter intensivo del curso, la sobrecarga podía afectar la disponibilidad para la lectura del material bibliográfico.

¹⁵ CAMPARI, Susana, “Distintos modelos para una misma estrategia”, en *Carrera y Formación Docente. Revista digital*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Año V, nro. 8, Invierno 2017, pp. 35-36.

¹⁶ El texto que recomendamos fue el de SANCINETTI, Marcelo, *Casos de Derecho Penal. Parte general*, 3ª ed., Buenos Aires, Hammurabi, 2020.

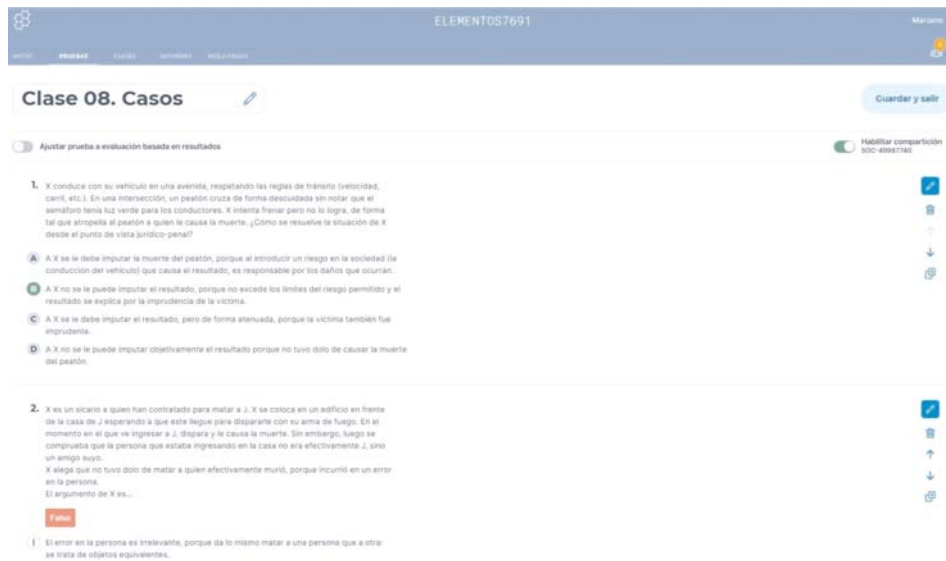


Figura 1. Imagen de actividades en elaboración en el sistema Socrative.

Estas actividades de seguimiento fueron fundamentales por dos cuestiones: la primera (que será analizada más abajo) está vinculada al registro del desempeño diario de cada estudiante, de la mano con el modo en que se pensó la evaluación para este curso; en segundo lugar, la resolución de consignas favoreció la incorporación de contenidos y permitió que los estudiantes pudieran concurrir a clase con dudas, consultas, inquietudes. Ello fue esencial para motorizar la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje.

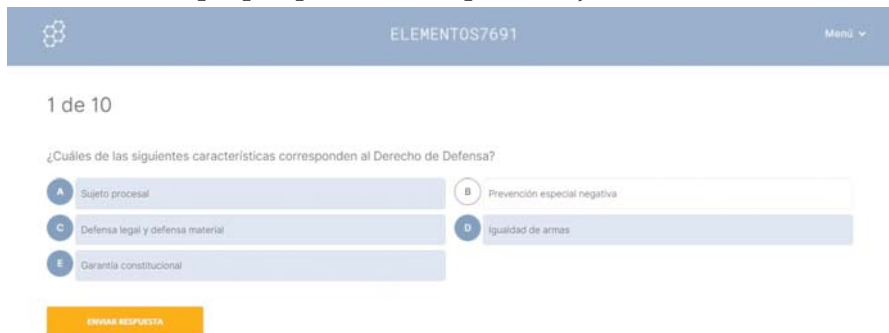


Figura 2. Imagen de ejercicio de opción múltiple en el sistema Socrative, tal como aparece a los estudiantes.

IV. MATERIAL DE ESTUDIO, RECURSOS Y ACCESIBILIDAD

A la hora de definir el material de estudio –además de los criterios típicos referidos a la pertinencia, actualización y calidad– se tuvo especialmente en cuenta la disponibilidad de tratados y manuales que ofrece actualmente la biblioteca digital de la facultad. A través del sitio *web* de la biblioteca, los estudiantes pueden acceder a la lectura en línea de una importante cantidad de libros. El dictado del curso se vertebró sobre la bibliografía general, aunque también se sumaron artículos y fragmentos de libros para abordar problemas o temáticas puntuales. Este último material fue subido al *web campus* de la facultad (en las carpetas según el orden indicado en el apartado sobre la preparación del curso) o, si el material se encontraba disponible de forma gratuita en algún sitio *web* o en la biblioteca digital de la Facultad de Derecho, se indicó el *link* o referencia de búsqueda.

El sitio *web campus* tuvo un uso intensivo por parte de docentes y alumnos. Se procuró, entonces, organizarlo de manera metódica, replicando la estructura (ya indicada arriba en el apartado sobre la preparación) que elaboramos para nuestro uso interno y previo al curso en el *Google Drive*: para cada clase (como ya se señaló), existía una carpeta definida con número y título, dentro de la cual podían encontrarse subcarpetas para bibliografía y jurisprudencia. Este orden facilitó la búsqueda y descarga de los materiales, y mejoró la posibilidad de acceso rápido por parte de estudiantes.

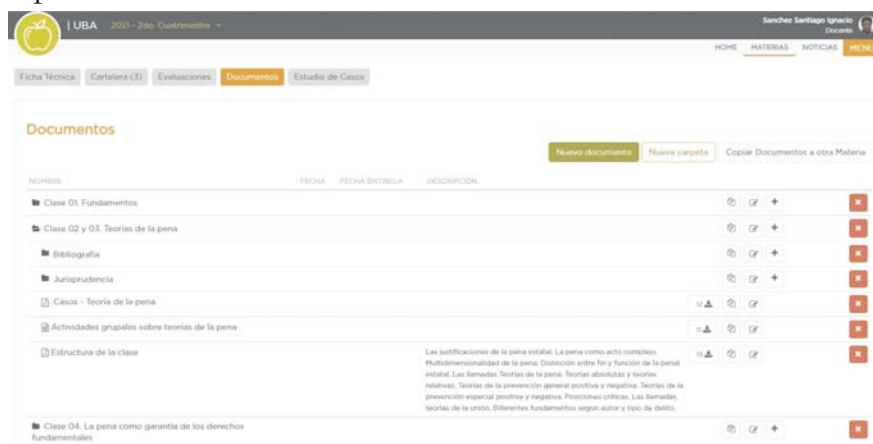


Figura 3. *Campus Virtual* organizado en carpetas por clase y subcarpetas por bibliografía, jurisprudencia, actividades y guía de clase.

Esta doble disponibilidad –biblioteca digital de la facultad y *web campus*– fue estimada como la mejor manera de posibilitar la máxima accesibilidad a los materiales de estudio. Ello así porque, virtualidad y restricciones sanitarias de por medio, las dificultades para la obtención de libros y textos hubieran significado un contratiempo mayor para el desarrollo del curso.

Junto con lo anterior, se replicaron en el *web campus* las guías de clase y presentaciones por diapositivas (se usaron para ello los programas *PowerPoint* y *Presentaciones Google*) que previamente diseñamos en el *Google Drive*.

Las guías se redactaron con el fin de que los estudiantes tuvieran para cada clase un documento orientativo, con los ejes temáticos que se abordarían y los objetivos por cumplir. Su lectura era posible antes o después de la clase, y –en todo caso– también servía como soporte a la hora del abordaje de la bibliografía: por un lado, como anticipación y estructuración de saberes previos; por otro, como red semántica de repaso de conceptos clave.

Clase 4 Tipicidad Objetiva

- ★ Tipo de texto y tipo de interpretación
- ★ Los elementos de los tipos penales: sujeto activo, sujeto pasivo, acción, resultado, nexo de causalidad, imputación objetiva
- ★ La imputación objetiva:
 - Primer juicio de imputación: la creación de un riesgo no permitido
 - Segundo juicio de imputación: la concreción del riesgo en el resultado
 - Prohibición de regreso
 - Comportamiento alternativo correcto
 - Competencia de la víctima
 - Ámbito de protección de la norma
 - Principio de confianza
 - Tercer juicio de imputación: corrección político-criminal del juicio de imputación
- ★ Tipos de resultado, tipos de mera actividad y delitos de tenencia

Videos:

https://www.youtube.com/watch?v=6SzkPLm0_E&t=9s

https://www.youtube.com/watch?v=2-QiQM9h_kM

Bibliografía:

Rusconi-Kierszenbaum, *Elementos de la parte general del derecho penal*, Hammurabi, Buenos Aires, 2020, capítulo VIII.

Jakobs, Günter, *La imputación objetiva en derecho penal*, Ad-Hoc

Roxin, Claus, *Derecho penal. Parte general*. Tomo I, Civitas, 1997, pp. 362-402.

Figura 4. Guía de la clase nro. 4 sobre tipicidad objetiva.

Por otra parte, en las presentaciones por diapositivas, se articularon los principales ejes temáticos abordados en la clase de un modo más ampliamente desarrollado, y sirvieron también como redes conceptuales

orientativas para el acceso a la lectura de la bibliografía obligatoria. Estas presentaciones se elaboraron en un mismo formato para dar homogeneidad al curso y contenían lo trabajado durante los encuentros sincrónicos, e incluso –luego de cada clase– fueron actualizadas para agregar aquellos ejes temáticos que hubieran surgido en la interacción académica.

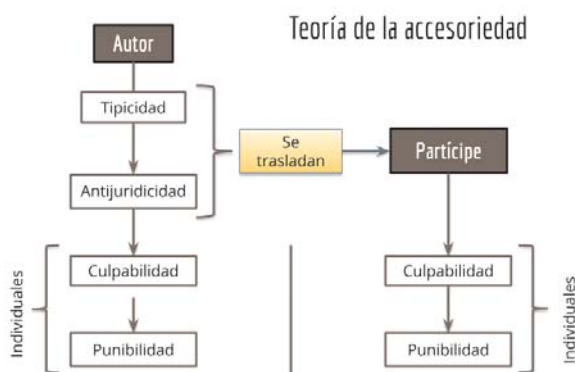


Figura 5. Filmina correspondiente a la clase nro. 16 sobre autoría y participación.

Un aspecto central que debemos recalcar es que tanto las guías de clase como las presentaciones por diapositivas estuvieron –todas ellas– disponibles en línea en el *web campus* desde el primer día de cursada, junto con el programa y cronograma de cursada. De manera que los estudiantes pudieran organizar su tiempo de estudio y avanzar en los contenidos en función de sus necesidades e intereses.

V. CONSIDERACIONES SOBRE LA EVALUACIÓN

No realizaremos aquí disquisiciones teóricas sobre la manera en que la evaluación puede ser pensada desde la teoría didáctica, porque esa sola tarea ameritaría un relevo de corrientes y bibliografía abrumadoras. Sí mencionaremos que, si tradicionalmente se la pensó como una práctica natural en el proceso de enseñanza en el nivel superior, actualmente existe una tendencia cada vez más marcada a reflexionar sobre sus implicancias, lo cual supone también un proceso de “desnaturalización”.¹⁷

¹⁷ STEINMAN, Jorge, *op. cit.*, pp. 125-131.

De modo que aquí solo nos concentraremos en remarcar que el sostenimiento del dictado de clases en modalidad intensiva exigió una preocupación particular en lo referido a este tema. Y no solo por el apremio de tiempo.¹⁸ A las preguntas rectoras clásicas – ¿qué contenidos serán evaluados?, ¿bajo qué modalidad de examen? – siguieron interrogantes más profundos sobre el rol que cumpliría la evaluación durante el proceso de enseñanza: ¿Debía ser únicamente una instancia de acreditación de saberes o podía también considerársela como parte del propio proceso de aprendizaje? La planificación y el dictado de la asignatura terminaron decantando en este segundo sentido –según comentaremos a continuación–.

En gran medida, eso fue posible gracias al espacio para la discusión y resolución de casos y el armado de actividades diarias de seguimiento –con ejercitación y devolución docente– reservado para cada clase, lo que permitió asimismo llevar un registro individualizado del proceso de aprendizaje de cada estudiante. Para ello, se utilizaron listas compartidas por el cuerpo docente a partir de las herramientas provistas por *Google Drive*: planillas de Excel a las que se les incorporó fórmulas automáticas para arrojar el promedio de rendimiento de cada alumno en las actividades (una nota numérica por cada clase), las cuales brindaron así información precisa sobre los desempeños particulares, en cada uno de los temas y cada una de las clases. En los hechos, esta práctica funcionó a la vez como un monitoreo de participación y como “lista de cotejo/control”:¹⁹ al fin y al cabo, fue una herramienta que permitió generar evidencia observable sobre el proceso de cada estudiante.

Con el fin de que estas listas de cotejo/control funcionaran adecuadamente, fue esencial explicitar las matrices de valoración para que los estudiantes conocieran de antemano las expectativas de logro y los criterios que los docentes utilizarían para analizar su cumplimiento. Las

¹⁸ La periodicidad del dictado de clases y la reducción de los plazos de corrección/devolución son cuestiones no menores a la hora de analizar la modalidad y las fechas de evaluación. Estos aspectos inciden, asimismo, en el armado y ubicación de los exámenes recuperatorios.

¹⁹ ANIJOVICH, R. y C. GONZÁLEZ, *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aiqué, 2011, pp. 39-49.

matrices fueron incorporadas como criterios fundamentales en el programa de la materia, y explicadas durante la primera clase.

La revisión permanente de las trayectorias permitió pensar la evaluación con carácter formativo y de retroalimentación. En función de las actividades de seguimiento, se pudieron realizar devoluciones en clase respecto a las dudas y los interrogantes que presentaban los estudiantes y, de esa manera, ajustar también el desarrollo de cada clase. A partir de los comentarios de los docentes, la formulación de preguntas sobre la producción de los alumnos y la supervisión de las estrategias por implementar para corregir errores, se intentó fomentar una retroalimentación activa.²⁰ Estas dinámicas pueden inscribirse en las consideraciones acerca de la evaluación formativa; es decir, la evaluación entendida como proceso y ya no meramente como instancia de acreditación.²¹

No obstante, no se desestimó la instrumentación de una evaluación de tipo “sumativa”, que volviera sobre los temas y problemas estudiados a lo largo del mes de cursada intensiva. A pesar de que esta evaluación fue relevante para la acreditación de la materia —en tanto fue pensada como instancia de integración de los puntos desarrollados del programa—, se buscó que no estuviera separada ni aislada del trabajo periódico o las actividades de seguimiento diseñadas.

Por este motivo, la instrumentación concreta de la evaluación final consistió en un documento de veinte consignas que incluía preguntas de orden teórico-práctico tanto como de resolución de casos, con la misma estructura que las actividades de seguimiento, aunque incluyendo la totalidad de contenidos programáticos. Detrás de esta decisión, se encontraba la certidumbre de que la evaluación no podía estar desarticulada

²⁰ ANIOVICH, Rebeca, *Retroalimentación formativa*, Santiago de Chile, SUMMA-Fundación La Caixa, p. 23.

²¹ Afirma Steinman: “... aparece desde aquí la referencia a la evaluación como proceso y no como punto de llegada, como resultado o como una instancia desarticulada entre las prácticas que involucra (concretamente las de enseñar y aprender). La idea procesual de la evaluación la presenta como un conjunto de acciones que se realizan y suceden en el tiempo con una determinada intencionalidad. La idea de proceso, así, no sólo se vincula con la idea de la continuidad, intencionalidad y tiempo sino también con la idea de integración de las acciones entre sí para que el proceso se constituya como un acontecer articulado y coherente”. Véase: STEINMAN, Jorge, *op. cit.*, p. 144.

de las expectativas de logros propuestos en el programa, y de las competencias y habilidades que se habían exigido a lo largo del curso. Consideramos que, debido a ello, el índice de aprobación del examen final fue realmente alto.

VI. BALANCE

Ortega y Gasset, en su lección *Sobre el estudiar y el estudiante*,²² afirmó que la práctica de estudiar era una falsedad: “¿Quién va a pretender –sostenía el filósofo– que el joven sienta efectiva necesidad, en un cierto año de su vida, por tal ciencia que a los hombres antecesores les vino en gana inventar?”. De esta manera, explicaba Ortega que la ausencia de un movimiento interior o una necesidad íntima de acercarse hacia campos de saber ya construidos por generaciones anteriores podía significar inautenticidad. La memorización y la aplicación meramente mecánica de conceptos aparece entonces como un conocimiento extraño, ajeno y separado del estudiante, que no le pertenece. Siguiendo ese orden de ideas, ¿de qué modo puede el docente favorecer la aparición de una necesidad? Interrogante paradójico, en el que se exterioriza la influencia que los docentes deben ejercer para que nazca un movimiento interno, autónomo, que precisamente no requiera de influencias para producir su propio aprendizaje.

De algún modo, en cada curso impartido, los docentes aspiran a resolver esos problemas. En este caso, la respuesta se intentó en varios niveles –planificación, evaluación, desarrollo de las clases, etc.–, todos referidos a la utilización de diversas metodologías de enseñanza. Esto implicó, por ejemplo, que la clase no fuera meramente expositiva, que se utilizara la modalidad de resolución de casos, que se diseñaran actividades de seguimiento y prepararan guías de clase. En particular, el uso de la modalidad de casos durante las clases habilitó que los estudiantes pudieran apropiarse de los contenidos analizados a partir del intercambio de ideas y el diálogo. No solo se trató de que los temas tuvieran un sentido lógico, sino también de generar el espacio para que surgiera la necesidad de instrumentalizar los conceptos: la utilización

²² Agradecemos a la Dra. BELOFF el acercarnos esta enriquecedora lectura del filósofo español, especialmente fértil para analizar nuestra práctica docente.

del caso genera la necesidad en el estudiante de incorporar contenido teórico que le permitan resolverlo.

Por otra parte, desde el punto de vista del proceso de enseñanza, fue crucial llevar un registro de las actividades diarias de seguimiento y del desempeño en clase; es decir, listas de control: produjo información observable sobre el proceso de cada estudiante. Al mismo tiempo, permitió generar instancias de retroalimentación que sirvieron para modificar aspectos de la planificación, como la gestión y administración del tiempo, de las actividades e incluso de los materiales preparados con anticipación. Como sostiene Meirieu: “La reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo”.²³

Asimismo, el relevo de las actividades de seguimiento diario y el enorme caudal de información acerca del proceso individual de cada estudiante permitió reformular la práctica evaluativa. En este sentido, entre el desarrollo del curso y la evaluación final existió una continuidad que permitió que el examen no apareciera como una instancia ajena o desarticulada respecto al proceso de aprendizaje. Posibilitó así que la evaluación tenga un carácter de retroalimentación formativa.

Por otra parte, también la propia práctica de enseñanza puede y debe evaluarse. Durante la última clase, no solo se realizó una devolución por parte de los docentes, sino que también se habilitó un espacio para la reflexión de los estudiantes sobre las metodologías y prácticas de los enseñantes.

Esta evaluación de los procesos de enseñanza también resultó crucial para que el equipo docente pudiera reflexionar acerca de los aciertos y las flaquezas en el dictado del curso. Porque, en última instancia, también los docentes son como los estudiantes que refería Ortega y Gasset, para quienes sin una necesidad genuina y auténtica el estudio –en este caso, de sus propias prácticas– resulta algo falso e imposible.

BIBLIOGRAFÍA

ANIJOVICH, R. (2019), *Retroalimentación formativa*, Santiago de Chile, SUMMA-Fundación La Caixa.

²³ MEIRIEU, Philippe, *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro, 2001, p. 42.

- ANIJOVICH, R. y C. GONZÁLEZ (2011), *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos*, Buenos Aires, Aiqué, 2011.
- ANIJOVICH, R. y S. MORA (2010), *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aiqué, pp. 47-5.
- ANTELO, E. (2005), "Notas sobre la (incalculable) experiencia de educar", en *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del estante.
- BELOFF, M. y M. KIERSENBAUM (2019), "El Derecho Penal como protector de derechos fundamentales: formas alternativas al proceso penal y violencia de género", en *Revista Jurídica de la Universidad de Palermo*, Buenos Aires, Universidad de Palermo, vol. 16-1.
- BOURDIEU, P. (2006), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- CAMPARI, S. (2017), "Distintos modelos para una misma estrategia en: Carrera y Formación Docente", en *Revista digital*, Facultad de Derecho, Universidad de Buenos Aires, Año V, nro. 8, Invierno 2017.
- FELDMAN, D. (2010), *Didáctica general*, Buenos Aires, INFD, Ministerio de Educación de la Nación, Cap. IV: "La programación".
- JACKSON, P. (2012), *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- KANT, I. (2009), *Sobre Pedagogía*, Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Encuentro Grupo Editor.
- MEIRIEU, P. (2001), *La opción de educar*, Barcelona, Octaedro.
- STEINMAN, J. (2008), *Más didáctica (en la educación superior)*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Fecha de recepción: 29-10-2021.

Fecha de aceptación: 21-5-2022.