

## Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo

NIDIA KARINA CICERO<sup>1</sup>

### RESUMEN

El presente trabajo parte de la premisa de la necesidad de renovación del proceso de enseñanza-aprendizaje universitario, a fin de que este se centre en los alumnos, favorezca un aprendizaje funcional del Derecho y contribuya a formar un pensamiento crítico.

Convencida de que es necesario vincular todos estos objetivos con los métodos empleados, propongo reflexionar sobre los esquemas pedagógicos tradicionales y compartir algunas experiencias de innovación que he puesto en práctica en los últimos años, tanto en cursos de grado como de posgrado de la Facultad de Derecho de la UBA. Ellas se refieren a la incorporación de tecnologías: campus virtual y plataforma Integra 2.0 del CITEP, de prácticas pedagógicas innovadoras: sistema ABP (aprendizaje basado en problemas) y de clases invertidas (*flipped classroom*), y también a la introducción de otras disciplinas en la enseñanza del derecho (cine).

La preocupación por obtener mejores resultados educativos debe interpelar a la comunidad docente a explorar nuevos caminos para la enseñanza del Derecho Administrativo.

<sup>1</sup> Doctora en Derecho (UBA). Fiscal ante la Cámara de Apelaciones en lo Contencioso Administrativo y Tributario de la CABA y Profesora Adjunta Regular de Derecho Administrativo en la FD de la UBA. Autora de libros y múltiples artículos vinculados con la especialidad. Directora de la colección Normas Usuales de Derecho Administrativo de Editorial La Ley. *Mail*: karinacicero@derecho.uba.ar.

#### PALABRAS CLAVE

Innovación docente - Clases invertidas - Metodologías de enseñanza universitaria - Aprendizaje basado en problemas - Recursos didácticos - Cine.

## Exploring new ways of teaching and learning Administrative Law

#### ABSTRACT

This article is based on the premise that there is a need of renewal of university learning/teaching process, to focus it on students, to encourage a functional learning of Law and to contribute to form critical thinking.

I am convinced that it is necessary to link all of these goals with the methods employed, so I propose to review traditional pedagogical schemes and to share some experiences of innovation that I have carried out in recent years, both in undergraduate and postgraduate courses at the Buenos Aires University Law School.

They all refer to the inclusion of new technologies: virtual campus and platform Integra 2.0 from CITEP; as well as of innovative pedagogic practices: ABP (problem-based learning) and flipped classroom; and also to the incorporation of others disciplines (as cinema).

The concern to achieve better educational results should challenge teaching community to explore new ways of teaching Administrative Law.

#### KEYWORDS

Teaching innovation - Flipped classroom - University teaching mythologies - Problem-based learning - Didactic resources - Cinema.

#### I. PUNTO DE PARTIDA

Desplazar el énfasis del aprendizaje del profesor al alumno importa invertir el modo en que generalmente se aborda la planificación y el

desarrollo de las clases universitarias. Centrar el proceso educativo en el aprendizaje que debe protagonizar el alumno presupone entender la educación como una relación de intercambio en la que el docente deja de ser el reservorio del saber para pasar a ser quien crea para los estudiantes oportunidades de aprender y los ayuda en ese proceso.

Desde esta óptica, la relación educativa ya no se circunscribe al docente y al estudiante individual, sino que se amplía para abarcar al curso en su conjunto y al entorno social, pues no solo se aprende de lo que dice el profesor –aunque su rol siga siendo preponderante para facilitar el aprendizaje– sino también de lo que se ve que hace el resto de los alumnos, y de los intercambios entre aquellos y el docente y entre ambos y la comunidad académica, social y política.<sup>2</sup> En un mundo en constante mutación, carece de sentido que el alumno de Derecho repita acríticamente conceptos teóricos, normas o fallos, debiendo apostarse en cambio por el desarrollo de la capacidad analítica para resolver nuevas situaciones frente a nuevos contextos, a partir de la aplicación de principios generales que sí suelen reproducirse de un sistema a otro.

Conforme a estos enfoques, una adecuada enseñanza del Derecho debe dar cuenta tanto de los aspectos epistemológicos (que involucran los contenidos curriculares) como de sus formas de transmisión,<sup>3</sup> a fin de que entre ambos se favorezca un aprendizaje *funcional* del Derecho, esto es, la adquisición de un contenido de enseñanza que pueda luego transformarse en saberes y habilidades para resolver problemas jurídicos típicos de la profesión. Aunque seguramente todos los docentes universitarios comparten como objetivo pedagógico contribuir a formar el pensamiento crítico en los estudiantes, no siempre se vincula aquel objetivo con los métodos que se emplean para tratar los contenidos y las modalidades que se utilizan para evaluar, las que, paradójicamente, no pasan del típico examen parcial con dos o tres preguntas a desarrollar.

<sup>2</sup> MORALES VALLEJO, Pedro, “Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y de aprender”, en PRIETO NAVARRO, Leonor (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Buenos Aires, Octaedro-Ice-UB, 2008.

<sup>3</sup> Nancy Cardinaux y Manuela González destacan la importancia de considerar las “prácticas pedagógicas” a la hora de evaluar los planes de estudios. CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, “El Derecho que debe enseñarse”, en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, pp. 129-145.

Los esquemas pedagógicos tradicionales, basados principalmente en la mera memorización y en la transmisión unidireccional de saberes, han sido superados hace varias décadas en la docencia universitaria puesto que relegan al estudiante a un rol pasivo de escucha que no favorece la obtención de aprendizajes significativos. No solo conducen a una visión de pensamiento único y con ello a fomentar el dogmatismo, sino que además producen aprendizajes pobres, porque, en general, los alumnos suelen recordar poco o no entienden del todo bien lo que recuerdan y porque no promueven la realización de conexiones valiosas entre conceptos ni la incorporación de competencias para aplicar los conocimientos en situaciones problemáticas de la realidad profesional.

Al contrario, propuestas pedagógicas que promueven la elaboración de productos concretos (como podría ser en el área del Derecho: contratos, proyectos de actos administrativos, demandas, sentencias, dictámenes, informes, correos electrónicos argumentativos, etc.) son más propicias para lograr aprendizajes contextualizados,<sup>4</sup> esto es, los que más se acercan a lo que hacen cotidianamente los abogados, los jueces, los funcionarios públicos, los asesores jurídicos de empresas, los fiscales, etc.

Paralelamente, los jóvenes llegan a la universidad desde diversas y heterogéneas trayectorias y situaciones de vida, por lo que no pocos esfuerzos deben desplegarse, en pos de articular sus procesos de adaptación al medio universitario, que faciliten la efectiva inclusión y permanencia en este último. Las universidades públicas, y la Universidad de Buenos Aires particularmente, están fuertemente comprometidas con favorecer el acceso, la permanencia y la graduación de los jóvenes, por lo que la cuestión de la deserción o el fracaso estudiantil no puede estar ausente de la agenda de las cátedras universitarias públicas.

Por último, la tecnología, que ha irrumpido para formar parte de la cotidianeidad de alumnos y docentes, genera nuevos desafíos a la enseñanza universitaria pues en un mundo en el que la información es de fácil acceso, pierde toda justificación una clase presencial exclusivamente basada en la explicación de contenidos normativos, doctrinarios y

<sup>4</sup> GLADKOFF, Lucía, "Módulo 1: Integra 2.0, sus fundamentos didácticos", en *La solución de problemas con Integra 2.0*, Programa Virtual de Formación Docente del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, 4ª ed., 2016.

jurisprudenciales que los alumnos pueden obtener, inclusive en formatos audiovisuales, desde la comodidad de sus hogares.

Todas estas situaciones interpelan a la docencia universitaria a examinar sus prácticas y a reconsiderar los métodos pedagógicos empleados en aras de lograr titulaciones académicas de calidad, relevantes para la sociedad y con niveles de excelencia. Existe a nivel mundial una preocupación en este sentido y ello ha llevado a generar dentro del ámbito universitario intensas reflexiones no solo acerca de las trayectorias de aprendizaje de los alumnos, sino incluso acerca del perfil de los títulos y de los programas de estudios. Señales de esta tendencia pueden hallarse en España, donde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) a partir de la Declaración de Bolonia de 1999 ha llevado a una profunda transformación de la enseñanza universitaria, tanto en cuanto a la estructura de las titulaciones como en lo que atañe a las metodologías docentes empleadas.<sup>5</sup> En América Latina también se registran procesos semejantes tendientes a examinar la calidad, efectividad y transparencia de las titulaciones y programas de estudios que, v. gr., se manifiestan en iniciativas como Tuning America Latina, cuyo objetivo general es el de contribuir a la construcción de un espacio americano de Educación Superior.<sup>6</sup>

La enseñanza del Derecho Administrativo, que es el área en la que desempeño mi práctica docente, no escapa, por cierto, a esta necesidad de renovación de sus métodos y objetivos. Existe un sentimiento compartido en el cuerpo docente de nuestra especialidad acerca de la necesidad de obtener mejores resultados educativos<sup>7</sup> y ello nos interpela a atrevernos a explorar nuevos caminos para la realización de nuestro quehacer docente.

<sup>5</sup> Las Declaraciones de La Sorbona (1998) y de Bolonia (1999) iniciaron un proceso de convergencia hacia la consecución de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Este nuevo EEES sitúa el énfasis de la educación en el aprendizaje de los estudiantes y, en consecuencia, en la necesaria introducción de cambios en el diseño de la actividad docente universitaria, tanto en sus aspectos teóricos como en los prácticos: diseño curricular, estrategias de aprendizaje y modelos de evaluación, entre otros.

<sup>6</sup> MUSSE FELIX, Loussia Penha (ed.), *Tuning-America Latina. Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Derecho*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2014.

<sup>7</sup> Las VI Jornadas Intercátedras de Derecho Administrativo realizadas en el año 2013 fueron dedicadas a la enseñanza del Derecho Administrativo.

El propósito de este aporte es dar a conocer un conjunto de experiencias de innovación docente que puse en práctica durante el último año, en algunos casos mediante el empleo de TIC.

Participo de la idea de que la comunicación a los colegas de estrategias metodológicas novedosas forma parte del proceso de construcción de la renovación de las prácticas y enfoques en la docencia universitaria. En esta dirección, se ha dicho con acierto que tan importante como la aparición de nuevas ideas e iniciativas es informarlas al resto del profesorado, pues con ello dejan de ser pequeños experimentos que tienen lugar en el espacio acotado de cada aula y se ponen a disposición de la comunidad académica para analizarlas, debatirlas y en su caso enriquecerlas y extenderlas a otros docentes y a otros ámbitos.<sup>8</sup>

Animada por este espíritu es que entiendo que puede resultar provechoso mi relato acerca de algunas experiencias de innovación que he puesto en práctica en cursos del Ciclo Profesional Orientado de la carrera de grado y en una materia de posgrado de nuestra especialidad. Se trata de estrategias de enseñanza implementadas y probadas en el aula con buenos resultados en términos de incorporación en los estudiantes tanto de saberes curriculares como de competencias y habilidades profesionales específicas.<sup>9</sup>

Al difundir estas experiencias, lejos de toda jactancia, pretendo estimular a otros colegas a experimentar y transformar sus aulas en laboratorios, para que de este modo se generen más iniciativas que, a su vez, logren inspirar a otros profesores a transitar el camino de la innovación. En otras palabras, el primer objetivo de la ponencia es estimular el empleo de metodologías y herramientas novedosas en el aula

<sup>8</sup> Prólogo de Enoch Albertí Rovira, decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, a la obra colectiva *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho* (ed.: Max TURULL RUBINAT, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2011).

<sup>9</sup> Empleo el término "estrategia" en el sentido definido por Anijovich y Mora, esto es, como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué (ANIJOVICH, Rebeca y Silvia MORA, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2009).

universitaria para que los proyectos innovadores de hoy se transformen en prácticas cotidianas en el futuro.

Pero además, y ya saliendo del terreno de la praxis educativa, persigo colocar en la agenda de trabajo de nuestra disciplina la reflexión acerca de cuáles son las diversas dimensiones de aprendizaje que aspiramos crear en nuestros estudiantes en aras de lograr una educación de calidad y relevancia, tanto para ellos mismos –profesionales en ciernes– como para la sociedad en la que se desempeñarán. Siempre teniendo en miras el futuro, en un mundo apasionadamente cambiante.

## II. ENSEÑAR Y APRENDER A PARTIR DE PROBLEMAS. CLASE INVERTIDA

Aprender a partir de situaciones problemáticas próximas a la vida real de los estudiantes constituye la esencia del enfoque pedagógico denominado aprendizaje basado en problemas (ABP).<sup>10</sup> Las metodologías de enseñanza que se organizan en torno a la presentación y resolución de problemas proponen tender puentes entre los conocimientos científicos y la vida real, abriendo caminos para el aprendizaje a partir de la búsqueda de soluciones a problemáticas de la realidad, la búsqueda de alternativas a una realidad que se presenta como natural o la búsqueda de respuestas a interrogantes genuinos y propios de la vida cotidiana de las personas, de los contextos profesionales de los diversos campos de conocimiento o hasta de grandes y complejas problemáticas de la comunidad local, la región o el mundo.<sup>11</sup>

Estas metodologías están fundamentadas en perspectivas constructivistas del aprendizaje, derivadas de la psicología cognitiva, que consideran que el conocimiento está estructurado en redes de conceptos relacionados, llamadas redes semánticas y que proponen que cuando se produce el aprendizaje, la nueva información se acopla a las redes existentes. El alumno, desde estas perspectivas, no es un sujeto que absorbe

<sup>10</sup> PRIETO NAVARRO, Leonor, "La resolución de problemas: cómo adquirir y poner en práctica habilidades profesionales en el contexto universitario", en PRIETO NAVARRO, Leonor (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro-Ice-UB, 2008.

<sup>11</sup> GLADKOFF, Lucía, *op. cit.*

pasivamente la información suministrada por el maestro o por los manuales, sino que se constituye en un agente activo que “construye significados” en respuesta a la situación educativa.<sup>12</sup>

El diseño de un problema para la enseñanza jurídica constituye el principal desafío al que se enfrenta el docente que pretende hacer uso de esta estrategia pues debe proponer una situación problemática que se dé en el mundo real, lo más semejante posible a la que se enfrentará el abogado en su práctica cotidiana, con el objeto de que el estudiante pueda captar la riqueza que plantean los casos jurídicos en sus múltiples dimensiones: fáctica o de la realidad, normativa o regulada y valorativa.<sup>13</sup>

Estos abordajes, que equivocadamente suelen ser asimilados al método del caso,<sup>14</sup> nacieron vinculados a las ciencias médicas en la Universidad de McMaster en Canadá pero vienen siendo aplicados a la

<sup>12</sup> GLADKOFF, Lucía, *op. cit.* En este orden de ideas, James Gee sostiene que cuando se aprende un nuevo campo semiótico de una forma más activa y no como un contenido pasivo, se experimenta el mundo de formas nuevas y se potencian las posibilidades de formar nuevas afiliaciones y prepararse para el aprendizaje futuro (GEE, James Paul, *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004).

<sup>13</sup> Agustín Gordillo ha sido un pionero en la enseñanza del método en Derecho y en su aplicación al Derecho Administrativo. En *Enseñar, aprender y pensar el Derecho Administrativo*, Agustín Gordillo responde a la pregunta de Mario Retjman Farah “¿Qué es, para vos, enseñar?” diciendo: “Más que transmitir información es dar elementos para aprender, para pensar, resolver problemas, encarar situaciones nuevas. Diseñarles el problema, el caso y luego que hagan lo que puedan, busquen en los libros, en los hechos, en la realidad, en su corazón, en el cerebro, en donde quieran. A su vez, una de las cosas en las que más fracasa la gente es en la percepción de los hechos”. La entrevista contiene además la siguiente pregunta: “MRF: Si esto es valorado por los alumnos y ellos reconocen su utilidad, ¿por qué no es esa la metodología docente más practicada? AG: Porque plantea incertidumbres para los dos, para el docente y para el alumno. Para el docente, porque no sabe qué va a hacer el alumno. Y entre los alumnos, si uno da un caso a cincuenta de sus compañeros, estadísticamente es casi imposible que no haya alguno brillante. Entonces con uno brillante, que tiene tanta plenitud de inteligencia, pone toda su capacidad, hará una cosa mucho mejor de la que vos hubieras podido hacer” (GORDILLO, Agustín, *Tratado de Derecho Administrativo y obras selectas*, t. X, libro II, capítulo VI, 1ª ed., Buenos Aires, FDA, 2014 [en línea] <[http://www.gordillo.com/pdf\\_tomo10/libroii/dialogos2.pdf](http://www.gordillo.com/pdf_tomo10/libroii/dialogos2.pdf)> [consulta: 20-12-2016]).

<sup>14</sup> CAMPARI, Susana, “El método de casos: historia y perspectivas”, en FISCHMAN, Fernando y Juan SEDA (comps.), *Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*, Colección: Educación, Crítica y Debate, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011.



enseñanza jurídica, en la que también se los conoce como *legal problem solving*.<sup>15</sup> En este sistema de aprendizaje el profesor cumple el rol de planificador del problema y de facilitador o guía de la tarea de aprendizaje autónomo que lleva adelante el alumno.<sup>16</sup>

Con algunos matices en cuanto a las etapas que el método demanda,<sup>17</sup> empleé el ABP con *exclusividad* en un curso optativo de la Especialización y Maestría en Derecho Administrativo y Administración Pública de nuestra Facultad que se impartió en el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2016 y que se denominó “*Explorando y haciendo Derecho Administrativo*”. Si bien también utilicé el ABP en cursos de grado, como en Elementos de Derecho Administrativo, Procedimientos y Recursos Administrativos y Responsabilidad del Estado, destaco este curso de posgrado por cuanto fue dictado únicamente sobre la base de este sistema, con buenos resultados de aprendizaje.

La actividad tuvo seis semanas de duración, de dos horas cada encuentro, y persiguió como objetivo prioritario fortalecer y consolidar la formación adquirida por los alumnos de la Especialidad, a partir del tratamiento de algunos de los temas nucleares del Derecho Administrativo mediante la metodología ABP. El taller exigía la preparación previa del o los casos o problemas propuestos para cada clase y las dos horas de presencialidad se empleaban para el análisis y puesta en común de la tarea realizada.

<sup>15</sup> Así se lo denomina en SUNDFELD, Carlos Ari, *Introdução ao Direito Administrativo*, San Pablo, Saraiva, 2008. Por su parte, Arturo Fermandois lo denomina “Método de casos” en FERMANDOIS, Arturo, *Derecho Constitucional aplicado. 130 casos de estudio*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.

<sup>16</sup> MORALES BUENO, Patricia y Victoria FITZGERALD, “Aprendizaje basado en problemas. Problem. Based Learning”, en *Theoria*, 2004 [en línea] <<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>> [consulta: 3-1-2017].

<sup>17</sup> Si bien no existe una única manera de concretar una propuesta de ABP, Prieto Navarro (PRIETO NAVARRO, *op. cit.*) plantea que luego de diseñado el problema –que importa seleccionar los contenidos de la asignatura a trabajar, los objetivos perseguidos, la situación real en la que se desarrollará la experiencia, las orientaciones a brindar a los alumnos y la tarea que se encomienda a realizar–, el método supone atravesar las siguientes etapas: lluvia de ideas inicial, la fase de la investigación independiente, la puesta en común en el aula y la presentación del producto final y la evaluación de la experiencia por los alumnos.

La modalidad empleada supuso recurrir simultáneamente a la pedagogía *inversa* o *flipped classroom*, que propone dar la vuelta a la clase tradicional e invertir el orden en el proceso de aprendizaje. Frente al modelo de enseñanza habitual, donde el profesor explica la lección en clase y los alumnos escuchan y toman notas y hacen a posteriori las actividades de aplicación asignadas, la *flipped classroom* concede a los alumnos la responsabilidad de revisar los contenidos teóricos en casa, para que luego puedan resolver sus dudas y trabajar los conceptos en clase de forma individual o colaborativa.<sup>18</sup> En esta dirección, las metodologías organizadas en torno a problemas proponen invertir la secuencia tradicional y comenzar por el planteo del problema, el cual constituye el centro organizador de la clase o evento de enseñanza, para avanzar en la construcción de conocimiento a partir y a través de este problema y de los caminos de su resolución.

Desde la planificación docente, el curso exigió, en primer lugar, la selección de los temas a abordar y, en una segunda instancia, el diseño de los problemas de aprendizaje y la definición de los objetivos pretendidos con cada uno de ellos. Otro aspecto importante en esta etapa fue la selección de la actividad de producción que se les encomendaba a los alumnos como concreción del proceso de análisis del caso, que fue distinta para cada clase en aras de potenciar la diversificación del conocimiento. Así, para cada encuentro se requirió la elaboración de dictámenes jurídicos, recursos administrativos, una demanda de daños y perjuicios,

<sup>18</sup> La *flipped classroom* implica una forma diferente de organización del curso. Sintéticamente expuesto, en la primera etapa (previa a la clase) el profesor deberá definir los objetivos de aprendizaje, seleccionar los materiales y recursos que se utilizarán (textos, audios, videos) así como también las actividades a realizar y, finalmente, encargarle a los alumnos la lectura o visión del material y la preparación de las actividades. Los alumnos deberán cumplir con esos pasos previos a la clase. Ya en el aula, el profesor deberá revisar los conceptos, resolver dudas e identificar dificultades de aprendizaje y guiar y supervisar el trabajo de los alumnos. Estos, por su parte, deberán completar las actividades de consolidación, exponer sus hipótesis, conclusiones, dificultades y dudas, para lograr así un aprendizaje activo y colaborativo. En la última etapa, luego de la clase, el profesor podrá brindar recursos o explicaciones adicionales, fomentar la profundización del aprendizaje y revisar los trabajos realizados. Los alumnos deberán aplicar los conocimientos adquiridos en el aula a sus trabajos.

sentencias, un dictamen fiscal, un memorando dirigido a un cliente y un escrito de expresión de agravios.<sup>19</sup>

Conforme con el sistema de clase invertida, las dos horas de asistencia fueron empleadas para la discusión y análisis de los problemas planteados. Los alumnos debían asistir a la clase con el problema ya analizado para lo cual se veían obligados a trabajar previamente de manera autónoma, a fin de realizar las investigaciones pertinentes de los aspectos fácticos y jurídicos involucrados en cada caso planteado y de elaborar la presentación escrita indicada (sentencia, dictamen, recurso, etc.). En clase se trataba de fijar, de modo colaborativo entre los asistentes y el docente, los ejes centrales que el problema planteaba y las alternativas jurídicas en las que podía discurrir su solución, partiendo de la premisa metodológica de que no hay una única solución posible a un caso de Derecho.<sup>20</sup> Un aspecto importante de estas discusiones pasaba por trazar distintos escenarios fácticos que obligaban a los estudiantes a reevaluar constantemente sus propuestas al advertir el cambio de los contextos y el carácter dinámico de cada caso.<sup>21</sup> Por otra parte, dado que cada actividad conglobaba varios contenidos curriculares y exigía la adopción de una conducta procesal concreta, se lograba una mirada integral y

<sup>19</sup> En el curso se establecieron consignas específicas orientadas a la elaboración de una producción jurídica en todos los casos. Sin esta tarea concreta, los alumnos suelen sentirse desorientados al no saber qué acciones se espera que adopten (conf. PRIETO NAVARRO, Leonor, *op. cit.*, p. 95). Sin embargo, desde otra visión, Gordillo entiende que cumple un objetivo pedagógico omitir por completo lo que se le encomienda al estudiante. En *Enseñar, aprender y pensar el Derecho Administrativo* se sostiene: "MRF: Recuerdo que alguna vez mencionaste que cuando se trabaja sobre la base de casos no deberían darse consignas. Solo plantear el problema. ¿A qué responde esta idea? AG: Básicamente, cuando analizo un caso como abogado o como funcionario, tampoco tengo consigna alguna. La consigna es 'resuelva esto'. ¿Cómo? Y, como a usted le parezca. Pero hágalo bien. Si uno da una consigna, de alguna manera orienta la solución del caso y lo que interesa es el aporte creativo de la persona. Cada uno lo puede ver de diferentes maneras, que cada uno lo vea como quiera y después discutiremos, en el caso de un examen, si es suficiente para aprobar o no. Pero nunca di consignas. La consigna es 'piense' y es obligar en definitiva a pensar" (GORDILLO, Agustín, *op. cit.*).

<sup>20</sup> GORDILLO, Agustín, *Tratado de Derecho Administrativo y obras selectas*, t. VI, 1ª ed., Buenos Aires, FDA, 2012 [en línea] <<http://www.gordillo.com/tomo6.php>> [consulta: 20-12-2016].

<sup>21</sup> Parafraseando a Agustín Gordillo, "los hechos, siempre los hechos" (GORDILLO, Agustín, *op. cit.*, t. VI).

sistémica del Derecho Administrativo y de sus disciplinas afines, y por momentos interdisciplinaria, como por ejemplo cuando se trabajó un caso vinculado con la problemática del dengue.

Algunos de los comentarios formulados por los alumnos al finalizar el curso fueron los siguientes:

- “El curso me ha permitido integrar y relacionar las materias de la especialización”.
- “Mejorar el método de razonamiento empleado en el análisis de los casos”.
- “El abordaje de los casos a partir de la visión integradora del Derecho Constitucional y Administrativo”.
- “Pienso que la metodología utilizada permite aprender más ya que implica la aplicación a casos reales de los institutos estudiados en la carrera. Además, el debate en clase enriquece el conocimiento y permite obtener otras visiones del problema a resolver”.
- “Definitivamente, el curso se aprovecha como práctica del Derecho Administrativo, lo cual sucede no solo en la instancia de evaluación (como tradicionalmente ocurre con la gran mayoría de las materias de la especialización) sino en cada una de las clases”.
- “La necesaria vinculación de los casos con las distintas subespecialidades del Derecho Administrativo y del Derecho Constitucional me permitió razonar los casos de modo integrado”.

Desde la óptica del trabajo docente, este curso exigió una fuerte demanda inicial de planificación. Luego de identificados los contenidos o temáticas a trabajar, el diseño de los problemas de aprendizaje demandó la definición de propósitos y objetivos y la determinación de la situación problemática que se constituye en el centro de la propuesta, así como también la definición de la consigna concreta a satisfacer por los alumnos.

Si bien esta etapa inicial es ciertamente intensa, en compensación, la etapa posterior, esto es, cuando el curso “echa a andar”, es mucho más relajada para el profesor. No hay exposiciones orales magistrales ni conferencias: el punto de partida de cada clase es el tratamiento de las diversas producciones de los alumnos, y en estas ricas discusiones se van construyendo respuestas colectivas a partir del debate fecundo entre los asistentes. El rol del docente consiste principalmente en orientar el

análisis, presentar alternativas, recordar algunos conceptos o precedentes jurisprudenciales claves y, en líneas generales, facilitar el aprendizaje que de manera autónoma y colaborativa se va realizando entre los estudiantes.

En cuanto a la evaluación, se fue componiendo de las calificaciones de cada uno de los trabajos, y se estableció la posibilidad de realizar mejoras sucesivas a cada una de las presentaciones hasta la fecha límite de entrega. El campus virtual de la Facultad cumplió un papel importante en la logística de las presentaciones y de las correcciones, puesto que permitió fijar plazos finales de recepción de trabajos y organizó adecuadamente el sistema de devoluciones o comentarios docentes a cada una de las actividades de aprendizaje.

### III. LA TECNOLOGÍA EN EL AULA: EL CAMPUS VIRTUAL Y LA PLATAFORMA ÍNTEGRA 2.0

La irrupción de las TIC en los entornos educativos ha llevado a reconsiderar los métodos pedagógicos empleados en la enseñanza universitaria frente al nuevo perfil que presentan los alumnos, con el objetivo final de mejorar la calidad en la docencia y la formación de este nuevo tipo de estudiante. Este fenómeno para algunos autores es una consecuencia lógica de la nueva realidad de los estudiantes, ya que esas “nuevas tecnologías” forman parte del “ambiente” o “espacio social” en que se desarrolla el alumno de hoy.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> LITWIN, Edith, “De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza”, Conferencia Inaugural del II Congreso Iberoamericano de EducaRed *Educación y nuevas tecnologías*, 2005 [en línea] <<http://www.saidem.org.ar/docs/Uces2016/Litwin%20E.%20De%20caminos,%20puentes%20y%20atajos%20...pdf>> [consultado: 19-1-2017] y ECHEVERRÍA, Javier, “Conocimientos en el medio ambiente digital”, en *Nueva Revista*, Universidad Internacional de La Rioja [en línea] <<http://www.nuevarevista.net/articulos/conocimiento-en-el-medio-ambiente-digitalx>> [consultado: 19-12-2016]. José Luis Rodríguez Illera da cuenta del ascenso cuantitativo de la tecnología en la vida de los estudiantes y resalta el interés teórico que se encuentra en lo que comúnmente se conoce como “sociedad de la información” al destacar el rol de “la red” en la transformación de la vida cotidiana. Pone de manifiesto la necesidad de incorporar lo que él denomina la “cibercultura” al ámbito educativo por el hecho de manifestarse, a diferencia de otras tecnologías (como puede ser lo audiovisual), no solo en la vida privada sino también en la vida laboral (RODRÍGUEZ ILLERA, José

Los beneficios que plantean los entornos virtuales en el proceso de enseñanza son considerables. Por un lado, facilitan y aumentan el acceso a la formación de muchas personas.<sup>23</sup> Las TIC han permitido flexibilizar la necesidad de coincidencia en espacio y tiempo entre docentes y alumnos. Al estar el tiempo de formación menos definido, se abre el acceso a estudiantes con menos disponibilidad horaria y recursos económicos, que pueden formarse desde su hogar y sin necesidad de traslado alguno.

Por otro lado, complementan los procesos de aprendizajes presenciales, generando lo que se ha denominado *blended learning* o *b-learning*, es decir, la combinación de ambas modalidades –trabajo en clase y trabajo *on-line*–, lo que conduce a prolongar la duración y el espacio del encuentro educativo, potenciando el acercamiento docente.<sup>24</sup>

En cualquier caso, es necesario alertar respecto al componente motivacional de los entornos virtuales y sus efectos en los jóvenes estudiantes puesto que ninguna herramienta tecnológica motiva por sí misma sino por los contenidos y la propuesta de trabajo asociados a ella.<sup>25</sup> Edith Litwin expresa:

Hacer atractiva la enseñanza no es un tema de herramienta aun cuando las herramientas pueden posibilitar un tratamiento atractivo. Los contenidos deberán ser desafiantes, vinculados con la vida e intereses de

Luis, *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*, Rosario, Ediciones Homo Sapiens, 2004). Por su parte, James Paul Gee, al analizar la relación entre los videos juegos y el alfabetismo, avizora que en el mundo moderno el lenguaje no es el único sistema de comunicación importante. Para el autor, actualmente tienen relevancia en ese proceso muchos símbolos visuales que forman parte de lo que él denomina “alfabetismo visual”. Incluso considera que las prácticas sociales integran el proceso de comunicación y, por todo lo anterior, concluye en la necesidad de ampliar la idea tradicional de “alfabetismo” (GEE, J., *op. cit.*).

<sup>23</sup> Begoña Gros Salvat indica que los entornos virtuales carecen de las limitaciones propias de los sistemas tradicionales: espacio y tiempo de formación. GROS SALVAT, Begoña, “Pautas pedagógicas para el diseño de cursos semipresenciales: entornos virtuales de aprendizaje”, en PARCERISA ARAN, Artur (coord.), *Materiales para la docencia universitaria*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2005.

<sup>24</sup> Litwin observa a las tecnologías como posibilitadoras de encuentros al expresar que “la potencia que tienen las tecnologías para favorecer los encuentros se inscribe en una perspectiva moral y se instala como posibilitadora de buenas relaciones” (LITWIN, *op. cit.*).

<sup>25</sup> LITWIN, Edith, *op. cit.*

los jóvenes, tratados en situaciones lúdicas en los casos en que sea posible y, respetuoso de los tiempos que necesita el aprender. Las nuevas tecnologías posibilitan estos tratamientos y más de una vez los potencian pero ellas no definen los contenidos curriculares ni eliminan el esfuerzo por aprender.<sup>26</sup>

Como explica Gros Salvat, el diseño de una formación semipresencial (como la que implica la utilización de un campus virtual como herramienta adicional a la clase tradicional) “ha de perseguir la complementariedad de la tarea realizada en la clase con el alumnado”, y la creación de entornos virtuales “complementa tipos de aprendizaje que no pueden realizarse de la misma manera en una docencia presencial”. Para esta autora, los modelos formativos más idóneos son aquellos que utilizan la red pero como valor adicional a las prácticas tradicionales del aula, como “herramienta de apoyo en los procesos de discusión y generación del conocimiento en grupo”.<sup>27</sup> El concepto no viene a reemplazar la matriz de estudio tradicional por una de educación a distancia, sino a incorporar el uso de la red como herramienta complementaria y en ello se halla, precisamente, su valor superlativo.

### III.A. *EL CAMPUS VIRTUAL*

Recientemente, la Facultad de Derecho ha puesto a disposición de los docentes y los alumnos de grado y posgrado un *campus virtual* que tiene la finalidad de complementar el trabajo realizado de manera presencial.

Empleé el entorno tanto en los cursos de grado como en el seminario de posgrado al que me referí previamente. En ambos casos, la plataforma ha funcionado como una excelente herramienta de gestión administrativa de los cursos. En primer lugar, es un formidable repositorio de materiales de estudio. He alojado en él textos en formato digital (fallos, artículos doctrinarios, programa y cronograma de la materia) y enlaces hacia soportes multimedia (videos alojados en Youtube, mapas conceptuales realizados en Popplet.com, etc.). Por otra parte, el sistema habilita el agrupamiento de los documentos en carpetas, lo que ayuda a sistematizar

<sup>26</sup> LITWIN, Edith, *op. cit.*

<sup>27</sup> GROS SALVAT, Begoña, *op. cit.*

la información y con ello el ordenamiento del estudio posterior del alumno. En este sentido, el campus asegura que todo lo que se aloja en él está al alcance de todos, profesores y estudiantes, no solo durante la cursada sino inclusive una vez concluida.<sup>28</sup>

Por otra parte, el módulo de casos ha resultado sumamente útil para gestionar la presentación y corrección de los trabajos y actividades de aprendizaje. Los alumnos suben las actividades dentro de la fecha límite fijada, evitándose así la práctica del envío de correos electrónicos. El profesor puede descargar los trabajos en forma individual o grupalmente y realizar a través de la plataforma las observaciones, comentarios y devoluciones específicas a cada uno de ellos, tarea que suele ocupar mucho tiempo de la clase presencial y que precisamente por ello en ocasiones no se realiza pero que es muy importante para testear el nivel de comprensión de los temas y las dificultades de cada alumno.

Otra función destacable del campus consiste en la posibilidad de postear novedades, noticias y comentarios vinculados al curso o a cuestiones que el profesor entienda puedan resultar de interés de los estudiantes. Al tener un sistema de alertas por correo electrónico que se activa cada vez que el docente sube una nueva noticia, caso o comentario, el campus opera como un elemento que mantiene al alumno en constante contacto con el curso.

Pero más allá de estos aspectos administrativos o de gestión, el aporte distintivo del campus consiste en que tiende un canal de comunicación permanentemente abierto con los alumnos, tanto para que el docente plantee interrogantes como para evacuar sus consultas, dudas o inquietudes respecto a alguna actividad asignada o a un contenido curricular. Ello impacta favorablemente en la relación educativa ya que a los alumnos les otorga la oportunidad de administrar su tiempo de estudio y de interactuar entre sí<sup>29</sup> y con los docentes fuera del horario de cursada,

<sup>28</sup> Los materiales pueden migrarse de un cuatrimestre a otro o de una materia a otra con un simple *click*, aunque solo en forma individual (es decir, de uno en uno y no en conjunto) y con éxito relativo cuando los archivos están alojados en carpetas.

<sup>29</sup> García Aretio enuncia entre las ventajas de la utilización de estas tecnologías, la interactividad, la multidireccionalidad, la libertad de edición y difusión y el aprendizaje colaborativo (GARCÍA ARETIO, Lorenzo, *¿Web 2.0 vs Web 1.0?*, Madrid, Editorial del BENED, 2007).



y a los profesores les posibilita generar una mayor frecuencia y contacto en el proceso educativo.

Para que este canal de comunicación se mantenga vivo es necesario que el docente emplee el entorno para generar oportunidades de construcción de aprendizajes individuales o colectivos, y haga saber a los estudiantes que valorará de algún modo la participación del grupo en el entorno virtual. De no ser así, la plataforma queda limitada a funcionar como un depósito de los materiales de estudio en formato electrónico, lo que, más allá de su utilidad y practicidad, desaprovecha la posibilidad que brinda el entorno para ampliar los contornos de la relación alumno-profesor y para potenciar la presencialidad.<sup>30</sup>

En este sentido, entiendo que es indispensable introducir cambios que refuercen el empleo del campus de la Facultad como un entorno de aprendizaje, entendiendo por tal “un lugar donde los alumnos puedan trabajar juntos y apoyarse unos a otros y usar una variedad de herramientas de información para la guía y orientación de sus objetivos de aprendizaje y las actividades de resolución de problemas”.<sup>31</sup> En efecto, si bien la plataforma actualmente permite esta dimensión colaborativa del aprendizaje, posee limitaciones técnicas que pueden resultar escollos para que se desarrolle en toda su potencialidad. Otros modelos, como el entorno Integra 2.0 desarrollado por el Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Universidad de Buenos Aires (en lo sucesivo, CITEP), se presentan mucho más idóneos a tales fines.

### III.B. INTEGRAL 2.0

Como explica Begoña Gros Salvat,<sup>32</sup> el diseño de un espacio virtual de aprendizaje está sustentado por dos ámbitos fundamentales: el diseño

<sup>30</sup> GARCÍA ARETIO, *op. cit.*, también alerta sobre la forma de utilizar las nuevas tecnologías. Al respecto expresa: “no olvidemos que con estas y con otras tecnologías podemos estar repitiendo de nuevo esquemas de una pedagogía reproductora, nada innovadora, nada participativa. Es decir, esas vías de comunicación y participación, también pueden ser controladas hasta extremos por los propios docentes y convertirse en elementos vistosos de la misma pedagogía de un aula convencional y los contenidos pueden seguir ofreciéndose en formato estático, ‘enlatado’ y sin concesiones a la interacción y actividad de los sujetos”.

<sup>31</sup> GROS SALVAT, Begoña, *op. cit.*

<sup>32</sup> GROS SALVAT, Begoña, *op. cit.*

pedagógico y el diseño tecnológico. Una plataforma puede estar diseñada simplemente para proporcionar herramientas o bien para responder a un modelo pedagógico específico. Por ello, la autora sostiene:

Es preciso establecer el diseño básico de las secuencias de trabajo y de los materiales a utilizar teniendo presente la estructuración de los contenidos de aprendizaje, las actividades a realizar, los recursos disponibles y las interacciones. Para cada uno de estos aspectos, se despliegan múltiples opciones ya que la selección ha de realizarse sobre la base de un estudio detallado de la situación de partida, los objetivos propuestos, el contexto de aplicación y los recursos personales y materiales de los que disponemos.<sup>33</sup>

La plataforma Integra 2.0, que ha desarrollado el CITEP de la UBA, es un entorno digital concebido para la creación de propuestas de enseñanza que abordan la resolución de problemas concretos de la realidad para la construcción de conocimiento en el marco de diferentes disciplinas científicas. Enmarcada en el enfoque del aprendizaje basado en problemas (ABP), se trata de una plataforma tecnológica que permite a los docentes construir en entornos virtuales problemas de enseñanza relativos a un área disciplinar.

En Integra 2.0, el profesor define el problema de aprendizaje, fija los interrogantes que ayudarán a analizar la situación problemática y que orientarán el reconocimiento de los elementos y las circunstancias que lo constituyen ("Pistas") y también puede establecer cuáles serán las actividades que propondrá a los estudiantes para trabajar en la resolución del problema. Asimismo, el entorno permite incluir explicaciones, recomendaciones bibliográficas y materiales de todo tipo y con cualquier formato (imágenes, fotos, videos, etc.).

Ciertamente, el entorno potencia y hace más atractivo el problema, en la medida en que aquel no se limita al simple relato escrito de la situación problemática sino que permite asociarlo con imágenes, videos, cómics y otros elementos que facilitan la comprensión de los aspectos fácticos que plantean los casos de Derecho.

<sup>33</sup> GROS SALVAT, Begoña, *op. cit.*

Un aspecto destacable de Integra 2.0, que da cuenta de la idea de diseño pedagógico a la que me referí previamente, es que la plataforma facilita la comprensión de la secuencia que debe seguirse para el análisis de los casos jurídicos en la medida en que le permite plantear al docente distintos “Pasos” a asociar con las sucesivas etapas metodológicas que estructuran el análisis de un caso de Derecho –hechos, normas, valoraciones–, las que una vez atravesadas permiten avanzar hacia al paso siguiente de cumplimiento de la tarea de producción específica que establezca el docente. Otro matiz relevante es que en Integra 2.0 pueden asociarse conceptos teóricos atinentes a las temáticas que trata el caso propuesto y, finalmente, admite que el docente formule un nuevo problema –que en el entorno se denomina “Tu Desafío”–, que presenta mayor complejidad que el primero y que está destinado a profundizar los aspectos ya trabajados en aquel. Por último, cuenta con espacios y herramientas que potencian el trabajo de los estudiantes, permitiéndoles interactuar con la propuesta y sus diferentes instancias.<sup>34</sup>

Empleé Integra 2.0 en el curso de posgrado “Explorando y haciendo Derecho Administrativo” para plantear una actividad de aprendizaje vinculada con la tensión entre las prerrogativas públicas y la libertad individual, en el contexto fáctico del combate contra el dengue.

Integra 2.0 me permitió diseñar el problema recurriendo a videos, mapas, fotos y cómics y establecer las distintas etapas (“Pasos”) en las que sugerí a los alumnos abordar el análisis del caso. Ello, a su vez, posibilitó mostrar las conexiones que existen entre las distintas ramas del Derecho y entre los aspectos sustantivos del caso –vinculados con los contenidos curriculares que más específicamente pretendían abordarse– y los procesales. Inclusive ayudó a plasmar la necesidad o conveniencia de realizar un abordaje interdisciplinario para brindar una solución más adecuada al problema planteado. Para orientar respecto al análisis del caso y la realización de la consigna indicada (elaborar un dictamen asumiendo el rol de miembro del servicio jurídico del Ministerio de Salud de la Ciudad de Buenos Aires), se vincularon fallos y conceptos teóricos. Finalmente, en la solapa “Tu Desafío” se trató la problemática de la vacunación obligatoria y el interés superior del niño, lo que implicó

<sup>34</sup> GLADKOFF, Lucía, *op. cit.*

profundizar el análisis acerca de la tensión típica de nuestra asignatura entre prerrogativa y libertad.

Si bien, ciertamente, la elección del problema en una primera instancia y más tarde su diseño en la plataforma virtual fueron grandes desafíos para el equipo docente, la utilización del entorno cumplió sobradamente los objetivos planteados, máxime en el contexto de un curso basado enteramente en la metodología ABP. En este escenario, el caso elaborado en Integra 2.0 formó parte de una propuesta de enseñanza integral, en la que la tecnología fue incluida genuinamente como parte de un proceso de cambio y actualización de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

### III.C. ZONA DE CONFORT. RESISTENCIA A LOS CAMBIOS. ESPACIOS DE MEJORA

Al igual que muchos docentes, los alumnos también muestran resistencia a involucrarse en entornos virtuales, máxime cuando estos no reemplazan la enseñanza presencial sino que son complementarios a aquella. Al ser planteada de este modo –es decir, ampliatoria del contacto presencial–, el estudiante rápidamente advierte que implicarse le exigirá más tiempo, mayor dedicación y más estudio, demandas de las que naturalmente rehúye. Desde esta óptica, lo resistido no son tanto las propuestas educativas basada en las TIC –que, en líneas generales, son recibidas con sorpresa pero con agrado– sino el mayor requerimiento de tiempo y esfuerzo que se asocian a ellas. Es ciertamente más cómodo y conocido asistir y apuntar que tomar las riendas del proceso de aprendizaje propio, haciéndole saber al docente fuera del tiempo de clase que, por ejemplo, necesita asesoramiento extra para realizar una actividad de aprendizaje que no termina de comprenderse.<sup>35</sup>

A partir de la experiencia recogida en el uso del campus virtual, advierto cierta concordancia entre el desempeño del alumno en la plataforma y fuera de ella. Así, los alumnos que se muestran activos e interesados en las clases son los que más participan en el campus, haciendo

<sup>35</sup> Gavriel Salomon y Tamar Almog advierten que “las necesidades de los estudiantes del contacto cara-a-cara y las dificultades con la autodisciplina y el automonitoreo de cara a las tareas de las rutinas de aprendizaje son dos fuerzas psicológicas que podrían constreñir la ilimitada difusión de la educación a distancia en aulas virtuales”. SALOMON, Gavriel y Tamar ALMOG, “Psicología educativa y tecnología: una cuestión de relaciones recíprocas”, en *Teachers College Record*, 1998, 100(2), 222-41.

comentarios, formulando preguntas y compartiendo contenidos con sus pares. Y ya sea se trate de los más avezados como de los más apáticos, muy pocos son los alumnos que plantean inquietudes, efectúan consultas o, en general, sacan provecho de la tutoría permanente que les brinda el entorno. La participación queda así limitada a acceder a los materiales, “subir” los trabajos asignados y hacer alguna pregunta aislada, y, principalmente, en virtud de un planteo inicial del docente.

Una posible explicación a estos comportamientos se encuentra en el hecho de que son contados los docentes de Derecho que emplean las TIC en la práctica universitaria, por lo cual para la mayor parte de los estudiantes se trata de una experiencia totalmente novedosa. Aunque es esperable que este desconocimiento merme a medida que se haga más popular el uso de las herramientas virtuales, creo que de todos modos es indispensable concientizar acerca de la necesidad de un cambio de paradigma que, por un lado, inste a los docentes a explorar nuevas modalidades de enseñanza y, por otro lado, y en simultáneo, lleve a los alumnos a adoptar un papel más activo tanto en la clase como en su espacio y tiempo de estudio, de mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje. Y esto último para encarar cualquier propuesta de aprendizaje, virtual o tradicional.

Desde este lugar, docentes y estudiantes deben ser capacitados en el uso, las potencialidades y ventajas del empleo de las TIC en la enseñanza universitaria.<sup>36</sup> La Facultad de Derecho tiene por delante la nada desdeñable tarea de difundir la puesta en marcha de los entornos virtuales y de colocar al servicio de alumnos y docentes el soporte y la asistencia técnica que ambos pudieran requerir,<sup>37</sup> sin subestimar el peso negativo

<sup>36</sup> RODRÍGUEZ ILLERA, *op. cit.*, expresa que los marcos teóricos que pueden explicar el valor de las TICs en el proceso educativo (provenientes de distintas disciplinas como pueden ser la psicología, la antropología e incluso la biología) no han avanzado con la misma rapidez. SALOMON, G. y T. ALMOG, *op. cit.*, también se refieren a esta relación entre las tecnologías y las concepciones dominantes psicológicas sobre el aprendizaje. Es importante, por lo tanto, el empuje institucional de estos debates para hacer más eficiente y provechoso el uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza. Particularmente, destaco los cursos brindados por el CITEP de la UBA orientados hacia ese objetivo.

<sup>37</sup> En un interesante trabajo, Elena Barberà y Antoni Badia brindan criterios a tener en cuenta por el docente a la hora de “adaptar” los materiales didácticos a los entornos

del preconcepto que subyace en ciertos espacios académicos de que solo los docentes versados en innovaciones tecnológicas pueden emplear herramientas de este tipo provechosamente o de que son temas “menores”, propios de los auxiliares docentes pero no de los profesores experimentados. Asegurar la conectividad en el edificio institucional e incrementar la disponibilidad de computadoras para los alumnos son aspectos que tampoco pueden soslayarse. Finalmente, también es necesario el sostenimiento y el apoyo a experiencias innovadoras, puesto que la resistencia a salir de la zona de confort puede dar lugar a cuestionamientos que socavan las propuestas de cambio –basadas o no en el uso de las TIC– por el solo hecho de quebrar el esquema áulico más difundido. Sin el sostenimiento institucional, el docente innovador es un “raro”. Con el compromiso de ella, experiencias innovadoras pueden transformarse en prácticas cotidianas, no de un solo profesor, sino del cuerpo docente.

Al mismo tiempo, es esencial la capacitación de los alumnos en el uso de la virtualidad como complemento de la modalidad presencial. Evidentemente, esta tarea no puede quedar reducida al conocimiento del tutorial de uso del campus, sino que debe ser capaz de instalar la noción de que la virtualidad no viene a replicar modelos formativos tradicionales sino a incorporar nuevos abordajes y, principalmente, a generar un proceso de enseñanza-aprendizaje más personalizado, más independiente y más comprometido.

Es que si la virtualidad en la Facultad de Derecho quedara reducida a contar con un reservorio virtual de materiales, que además ya están guardados en muchas otras “nubes” –sin ir más lejos, la institucionalizada por la propia Facultad a través del Portal Académico–, decididamente no se justificará el esfuerzo y el costo de su implementación institucional.

virtuales. Entre ellos, la clasificación del material tanto en función de sus características técnicas como de los beneficios e inconvenientes que plantean, y la definición de la función educativa que cumplirá cada uno. El proceso de “adaptación” será entonces diferente para cada tipo de material o función que se le quiera asignar (BARBERÀ, Elena y Antoni BADIA, *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Antonio Machado Libros, 2004).

#### IV. EL CINE COMO RECURSO DOCENTE

El cine ofrece una forma atractiva de enseñar y de aprender Derecho, menos árida que otros enfoques más convencionales y complementaria a aquellos. Resulta un recurso muy útil para desarrollar en los estudiantes la capacidad de interpretar y analizar las normas aplicables a los supuestos de hecho que, sin ningún tipo de estructura jurídica, se van planteando en las películas. Además de fomentar la capacidad de crítica artística y cultural, como herramienta docente constituye un buen método para el repaso, profundización y debate de temas ya estudiados, presentación de otros nuevos, sintetizar contenidos e incluso como un soporte de la llamada formación permanente.<sup>38</sup>

En nuestra materia, este recurso puede ayudar a los alumnos a percibir la relación entre los conceptos y contenidos teóricos del Derecho Administrativo y su realidad cotidiana. Ver escenas en las que se proyectan las instituciones jurídicas que se estudian en la materia facilita la explicación y la comprensión de ciertos temas y a ello se adiciona la posibilidad de volver a visualizar las imágenes todas las veces que sea necesario hasta poder captar la riqueza y variantes que también se presentan en el mundo del Derecho.

Otra virtud de este recurso es que permite la *integración y sintetización* de los contenidos abordados en la materia ya que, por lo general, las situaciones planteadas en las películas permiten articular tanto el aspecto sustantivo del Derecho como el enfoque procesal y también visualizar las reglas generales y las situaciones especiales o particulares.<sup>39</sup>

Para que la experiencia sea educativa y no meramente motivadora, es necesario apoyar la visualización en materiales complementarios que fomenten la participación de los estudiantes en el debate dirigido y, principalmente, los orienten hacia los objetivos y contenidos curriculares que el docente quiere resaltar. Como las estrategias anteriores, el empleo de

<sup>38</sup> PERNAS GARCÍA, Juan José (coord.), *El Derecho Administrativo en el cine. Materiales didácticos para un sistema ECTS*, La Coruña, Universidade da Coruña, 2012.

<sup>39</sup> Una encuesta realizada en la Universidad Nacional de La Plata sobre la percepción de los alumnos sobre el plan de estudios propuesto reveló que una parte importante de ellos considera que el conocimiento que adquieren en la facultad es "fragmentado" y por lo tanto demandan la inclusión de disciplinas "no jurídicas" que sean capaces de integrar los conocimientos. CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, *op. cit.*



este recurso requiere un intenso trabajo inicial del docente: tanto para la selección de la película como para la elaboración de guías que orienten la visualización hacia los contenidos propuestos. En ciertas ocasiones puede resultar necesario brindar materiales complementarios y, en todos los casos, al docente le cabe el rol central de guiar el debate en clase con los alumnos (“acompañarlo en el camino”).<sup>40</sup>

Las películas que he utilizado como recursos pedagógicos en cursos de grado y de posgrado de nuestra especialidad han sido, hasta el presente, cuatro: *Erin Brockovich*<sup>41</sup> y *Muerte de un Burócrata*<sup>42</sup> en cursos de grado; *Dantón*<sup>43</sup> en el curso de posgrado al que me referí párrafos atrás y *Celda 211*<sup>44</sup> tanto en grado como en posgrado.

En todos los casos, la actividad comprendía dos etapas: la de la visualización, que cada alumno realizaba individualmente, y la del debate en clase, en la que se comentaban los resultados y conclusiones obtenidos. Según los *films* y/o los cursos, a las anteriores se sumaba una tercera fase de producción, en la que se demandaba la entrega de trabajos complementarios de diverso grado de complejidad: así, por ejemplo, con la película *Dantón* –empleada para abordar la temática de los principios generales del Derecho Administrativo, su surgimiento y evolución histórica– se requirió la elaboración de un breve comentario acerca del pasaje que más había llamado la atención del alumno y el modo en que lo vinculaba con los contenidos de la materia. En otros casos, la consigna llevaba a asumir el rol de abogado de algunos de los protagonistas o personajes del *film* y a elaborar un producto jurídico específico.

Desde la perspectiva docente, las obras cinematográficas resultaron indudablemente facilitadoras para abordar conceptos que suelen ser complejos en el contexto de una explicación áulica clásica.<sup>45</sup> Por ejemplo, la película *Erin Brockovich*, cuyo argumento releva una situación de

<sup>40</sup> LITWIN, Edith, *op. cit.*

<sup>41</sup> Dirigida por Steven Soderbergh, EE. UU., 2000.

<sup>42</sup> Dirigida por Tomás Gutiérrez Alea, Cuba, 1966.

<sup>43</sup> Dirigida por Andrzej Wajda, Polonia-Francia, 1982.

<sup>44</sup> Dirigida por Daniel Monzón, España, 2009.

<sup>45</sup> Se cumplen los objetivos que Litwin menciona respecto del uso de las tecnologías en la enseñanza: mejorar la comprensión, su utilización como propuesta de aprendizaje más eficiente (“atajo”) y su utilización para el sostenimiento del interés (“descanso en el camino”). LITWIN, Edith, *op. cit.*



contaminación ambiental y daños masivos, permitió advertir con suma claridad la intervencionalidad que existe entre las distintas ramas del Derecho que suelen confluir en un caso jurídico y la necesidad de encarar un trabajo interdisciplinario en casos ambientales y de litigación compleja. La relación entre los daños ambientales, la responsabilidad del Estado por omisión y la conformación y tramitación de una acción colectiva se aprecian en todo el desarrollo del *film* y facilitan la comprensión de aspectos que en un contexto tradicional son confusos o abstractos para los alumnos. El modo en que la protagonista investigó la situación fáctica y promovió el inicio de una acción colectiva incluso permitió llevar a los estudiantes a reflexionar sobre el rol social del abogado y la vinculación existente con la ética. En síntesis, la película permitió realizar un trabajo integrador no solo del conocimiento y de los contenidos obligatorios de la materia, sino también de las cuestiones éticas, sociales y profesionales que deberá afrontar el futuro abogado.<sup>46</sup>

En el caso de *Celda 211*, al discurrir el argumento acerca de un motín carcelario, las imágenes graficaron mucho mejor que ninguna explicación teórica situaciones de omisión estatal y de las consiguientes responsabilidades por las muertes y lesiones causadas. Las imágenes son lo suficientemente impactantes como para estimular el aprendizaje de las categorías jurídicas que propone el programa y para allanar de este modo el planteamiento de temáticas que luego serán abordadas por el docente.<sup>47</sup> En este caso, las actividades se orientaron a fomentar la producción de los alumnos. Se establecieron tres instancias de evaluación a partir de la elaboración de tres productos jurídicos distintos: demanda, contestación de demanda y sentencia. De esta manera, se intentó articular los contenidos específicos de la materia con el de otras que resultan afines y necesarias para viabilizar en la práctica la responsabilidad del Estado: Derecho Procesal Administrativo, procedimientos y recursos administrativos y Derecho Procesal. También se instauró una instancia de intercambio de trabajos entre los alumnos, tanto para elaborar la contestación

<sup>46</sup> CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, *op. cit.*, acerca del conocimiento fragmentado.

<sup>47</sup> Litwin habla de un proceso de enseñanza más eficiente a través de la búsqueda de creaciones que instalan eficientemente temas y problemas, generan imágenes potentes en torno a un tema o posibilitan la comprensión de puntos de vista diferentes en LITWIN, Edith., *op. cit.*

de la demanda como para la última etapa de proyectar la sentencia; se promovió el juego de roles y ello permitió advertir la versatilidad de la profesión jurídica.

## V. INNOVAR EN UNA DISCIPLINA EN PROCESO DE REDEFINICIÓN

Una característica comúnmente predicada del Derecho Administrativo es que se trata de una disciplina en permanente evolución, obligada a redefinirse y actualizarse a fin adaptarse a las distintas modalidades de actuación que ha adoptado el Estado en los últimos dos siglos y a los retos y desafíos que le impone la sociedad contemporánea.

En efecto, desde su surgimiento hasta la actualidad, la materia ha ido creciendo en complejidad y contenido. La visión tradicional que centra su objeto de estudio en el binomio potestad pública-derechos individuales se ha visto largamente superada por nuevos contenidos vinculados con otras dimensiones más actuales: la del Derecho Administrativo de gestión o prestacional, la del Estado regulador y, actualmente, la del Estado garante del goce de un estándar mínimo de derechos de contenido económico y social. Más aún, en ciertos ámbitos académicos se empieza a hablar del surgimiento de un Derecho Administrativo global, noción ciertamente extraña a una disciplina que hasta hace muy poco se distinguía por su carácter puramente estatal.<sup>48</sup>

Lo diferente de la época actual es la intensidad y la celeridad de los cambios que está experimentando la sociedad y el desconcierto en el que se ve el Estado frente a ellos. Ello impacta necesariamente en la materia que de este modo se ve obligada a cambiar el centro de su atención, redireccionando su objeto hacia temáticas que años atrás le eran ajenas.

<sup>48</sup> Se expresan sobre esta problemática, entre otros, ESTEVE PARDO, José, *La nueva relación entre Estado y sociedad. Aproximación al trasfondo de la crisis*, Madrid, Marcial Pons, 2011; BARNES, Javier, *Transformaciones (científicas) del Derecho Administrativo. Historia y retos del Derecho Administrativo contemporáneo*, Sevilla, Global Law Press, Editorial Derecho Global, España, 2011; PAREJO, Alfonso, Luciano, "Breve reflexión sobre la innovación como reto del derecho público", en *Global Law Press Working Papers 2015*, disponible en <<http://es.globallawpress.org/wp-content/uploads/Innovaci%C3%B3n-y-Derecho-p%C3%ABblico.pdf>> (consultado: 2-2-2017); CARRO FERNÁNDEZ-VALMAYOR, José Luis, "Reflexiones sobre las transformaciones actuales del Derecho Público, en especial del Derecho Administrativo", en *Revista de Administración Pública*, nro. 193, Madrid, enero-abril (2014), ps. 11-44.

En una disciplina que está envuelta en un escenario tan dinámico, no debiera sorprender que las transformaciones también alcancen a su abordaje educativo y a sus formas de transmisión en el ámbito universitario. Es que así como las distintas dimensiones que conforman el Derecho Administrativo no se excluyen, sino que se superponen y confluyen en un todo que le otorga a la materia autonomía científica, no se trata de proponer la eliminación de modalidades pedagógicas más conocidas, sino de rescatarlas en toda su riqueza y de potenciarlas con otras más actuales ya que solo la suma de la tradición y de la innovación podrá enfrentarse mejor preparada a los desafíos actuales de nuestro tiempo docente.

## VI. MIRANDO AL FUTURO

Aunque mucho se habla de los cambios de paradigmas en educación y de la irrupción de las TIC en la enseñanza universitaria, la inercia y la rutina suelen ganar la carrera. Si bien en cualquier charla casual entre colegas surgen rápidamente críticas ácidas acerca de la abulia y pasividad de los estudiantes, no con la misma frecuencia se generan instancias de reflexión pedagógica acerca de si las prácticas usuales no conducen, aunque sea involuntariamente, a promover el desarrollo de la apatía que duramente se condena.<sup>49</sup>

Es un ejercicio enriquecedor interrogarse respecto de las dimensiones de aprendizaje que como docentes queremos potenciar y acerca de las oportunidades que creamos para estimular el surgimiento del estudiante que pretendemos, sin que ello importe soslayar la insustituible responsabilidad que tiene el alumno en la construcción de su propia formación. Indudablemente, los profesores somos los responsables de crear

<sup>49</sup> En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Rebeca Anijovich y Silvia Mora se preguntan: "¿Cuánto tiempo dedicamos los docentes a pensar en cómo enseñar, a buscar recursos interesantes y pertinentes al campo disciplinar, a escribir las consignas de trabajo, a organizar los modos de agrupamiento, los recursos, el tiempo disponible, la evaluación? ¿Por qué, a pesar de tener un plan elaborado, a veces, no resulta como lo habíamos anticipado? Y cuando sí resulta, ¿de qué depende que nuestra programación didáctica funcione?" (ANIJOVICH, Rebeca y Silvia MORA, *op. cit.*). ¿Cuántos profesores universitarios de Derecho nos hacemos esta clase de preguntas? Indudablemente nos interrogamos acerca de qué tema tenemos que tratar en clase pero pocas veces nos detenemos a pensar de qué modo, por qué y para qué queremos que nuestros alumnos adquieran la información que nos proponemos transmitirles.

un ambiente de aprendizaje en el que los alumnos sean positivamente influidos para querer aprender pero al mismo tiempo los estudiantes universitarios tienen que estar dispuestos a utilizar esas oportunidades, no solo para pasar el examen sino para formarse y enriquecerse individual y colectivamente. Los profesores debemos motivar estas reflexiones en el alumnado y, al propio tiempo, ser conscientes de que el estudiante comprometido que reclamamos nos exigirá reciprocidad.

Las demandas de la sociedad contemporánea, signada por la velocidad en la generación de conocimientos, impulsan al profesorado universitario en Derecho a ir desplazando estrategias vinculadas con la mera memorización, la jerarquía, la competencia por la sola figuración y la repetición de esquemas y modelos preestablecidos; en otras palabras, nos llaman a enseñar de un modo diferente al que en líneas generales nos enseñaron porque, además, nuestros alumnos actuales no son iguales a los que tuvimos hace dos décadas.

Y es que no se trata de considerar la innovación pedagógica como un fin en sí misma ni menos de caer en una euforia innovativa que barra con el pasado ya que la articulación entre lo ya conocido y lo novedoso es lo que se requiere para una adecuada enseñanza del Derecho.

Estimular en los estudiantes la investigación, la asunción del protagonismo en su proceso de aprendizaje, el respeto a la diversidad de opiniones, la capacidad de escucha y de trabajo cooperativo y el planteamiento permanente de interrogantes supone introducirse en una visión más actual y más globalizadora de la educación, que comprende diversas formas y dimensiones de aprendizaje y que la concibe como un todo.<sup>50</sup>

<sup>50</sup> En el informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors y recogido en el libro *La educación encierra un tesoro*, la Unesco postula que para cumplir el conjunto de las misiones que les son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: 1) aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; 2) aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; 3) aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; 4) aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO [en línea] <[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)> [consulta: 5-1-2017].

**BIBLIOGRAFÍA**

- ANIJOVICH, Rebeca y Silvia MORA, *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2009.
- BARBERÀ, Elena y Antoni BADIA, *Educación con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Antonio Machado Libros, 2004.
- BARNES, Javier, *Transformaciones (científicas) del Derecho Administrativo. Historia y retos del Derecho Administrativo contemporáneo*, Sevilla, Global Law Press. Editorial Derecho Global, 2011.
- CAMPARI, Susana, "El método de casos: historia y perspectivas", en FISCHMAN, Fernando y Juan A. SEDA (comps.), *Formación pedagógica en Derecho. Procesos comunicativos y recursos didácticos*, Colección: Educación, Crítica y Debate, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2011.
- CARDINAUX, Nancy y Manuela GONZÁLEZ, "El Derecho que debe enseñarse", en *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, año 1, nro. 2, pp. 129-145.
- CARRO FERNÁNDEZ-VALMAYOR, José Luis, "Reflexiones sobre las transformaciones actuales del Derecho Público, en especial del Derecho Administrativo", en *Revista de Administración Pública*, nro. 193, Madrid, enero-abril (2014), pp. 11-44
- DELORS, Jacques, *La educación encierra un tesoro*, Ediciones UNESCO [en línea] <[http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF)> [consulta: 5-1-2017].
- ECHEVERRÍA, Javier, "Conocimientos en el medio ambiente digital", en *Nueva Revista*, Universidad Internacional de La Rioja [en línea] <<http://www.nuevarevista.net/articulos/conocimiento-en-el-medio-ambiente-digitalx>> [consultado: 19-12-2016].
- ESTEVE PARDO, José, *La nueva relación entre Estado y sociedad. Aproximación al trasfondo de la crisis*, Madrid, Marcial Pons, 2011.
- FERMANDOIS, Arturo, *Derecho Constitucional aplicado. 130 casos de estudio*, Santiago, Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo, *¿Web 2.0 vs Web 1.0?*, Madrid, Editorial del BENED, 2007.
- GEE, James Paul, *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Ediciones Aljibe, 2004.
- GLADKOFF, Lucía, "Módulo 1: Integra 2.0, sus fundamentos didácticos", en *La solución de problemas con Integra 2.0*, Programa Virtual de Formación Docente del

- Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la Universidad de Buenos Aires, 4ª ed., 2016.
- GORDILLO, Agustín, *Tratado de Derecho Administrativo y obras selectas*, 1ª ed., t. X, libro II, capítulo VI, Buenos Aires, FDA, 2014 [en línea] <[http://www.gordillo.com/pdf\\_tomo10/libroii/dialogos2.pdf](http://www.gordillo.com/pdf_tomo10/libroii/dialogos2.pdf)> [consulta: 20-12-2016].
- *Tratado de Derecho Administrativo y obras selectas*, 1ª ed., t. VI, Buenos Aires, FDA, 2012 [en línea] <<http://www.gordillo.com/tomo6.php>> [Consulta: 20-12-2016].
- GROS SALVAT, Begoña, “Pautas pedagógicas para el diseño de cursos semi-presenciales: entornos virtuales de aprendizaje”, en PARCERISA ARAN, Artur (coord.), *Materiales para la docencia universitaria*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2005.
- LITWIN, Edith, “De caminos, puentes y atajos: el lugar de la tecnología en la enseñanza”, Conferencia Inaugural del II Congreso Iberoamericano de EducaRed *Educación y nuevas tecnologías*, 2005 [en línea] <<http://www.saidem.org.ar/docs/Uces2016/Litwin%20E.%20De%20caminos,%20puentes%20y%20atajos%20...pdf>> [consultado: 19-1-2017].
- MORALES BUENO, Patricia y Victoria FITZGERALD, “Aprendizaje basado en problemas. Problem. Based Learning”, en *Theoria*, 2004 [en línea] <<http://www.ubiobio.cl/theoria/v/v13/13.pdf>> [consulta: 3-1-2017].
- MORALES VALLEJO, Pedro, “Nuevos roles de profesores y alumnos, nuevas formas de enseñar y aprender”, en PRIETO NAVARRO, Leonor (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro-Ice-UB, 2008.
- MUSSE FELIX, Loussia Penha (ed.), *Tuning-America Latina. Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en Derecho*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2014.
- PAREJO ALFONSO, Luciano, “Breve reflexión sobre la innovación como reto del derecho público”, en *Global Law Press Working Papers 2015*, disponible [en línea] <en <http://es.globallawpress.org/wp-content/uploads/Innovaci%C3%B3n-y-Derecho-p%C3%ABlico.pdf>> [consultado: 2-2-2017].
- PERNAS GARCÍA, Juan José (coord.), *El Derecho Administrativo en el cine. Materiales didácticos para un sistema ECTS*, La Coruña, Universidade da Coruña, 2012.
- PRIETO NAVARRO, Leonor, “La resolución de problemas: cómo adquirir y poner en práctica habilidades profesionales en el contexto universitario”, en PRIETO NAVARRO, Leonor (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona, Octaedro-Ice-UB, 2008.

RODRÍGUEZ ILLERA, José Luis, *El aprendizaje virtual. Enseñar y aprender en la era digital*, Rosario, Ediciones Homo Sapiens, 2004.

SALOMON, Gavriel y Tamar ALMOG, "Psicología educativa y tecnología: una cuestión de relaciones recíprocas", en *Teachers College Record*, 1998, 100(2), 222-41.

SUNDFELD, Carlos Ari, *Introdução ao Direito Administrativo*, San Pablo, Saraiva, 2008.

TURULL RUBINAT, Max (ed.), *Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho*, Barcelona, Ediciones Octaedro, 2011.

Fecha de recepción: 6-2-2017.

Fecha de admisión: 5-4-2017.