

*Ejes para pensar la virtualidad en
la enseñanza del Derecho en
Latinoamérica*

*Tips for thinking about virtuality in Law
teaching in Latin America*

Nidia Karina Cicero

Profesora Adjunta

Facultad de Derecho

Universidad de Buenos Aires (Argentina)

E-mail: karinacicero@derecho.uba.ar

Resumen: La obligada virtualización de la enseñanza universitaria de disciplinas jurídicas debido a la pandemia del COVID-19 constituye una experiencia inédita que invita a reflexionar acerca de cuál es el grado de penetración real de los entornos virtuales en la enseñanza jurídica en Latinoamérica y qué propósitos se han perseguido con su implementación. En este estudio se plantean un conjunto de ideas vinculadas con las condiciones que deben atenderse para que el desembarco de la virtualidad en la enseñanza del Derecho se haga con un sentido verdaderamente innovador y para que resulte una oportunidad para mejorar las prácticas formativas de los aprendizajes jurídicos.

Palabras clave: TIC; enseñanza jurídica; innovación; virtualidad; COVID-19; educación virtual de emergencia.

Abstract: The compulsory use of online classes in Law universities due to COVID-19 pandemic is an inedit situation that moves to analyze which is the real level of penetration of virtual education in the teaching of law in Latin America and which purposes has been aimed by introducing different sort of e-learning experiences.

This paper attempts to provide a set of powerful ideas related to virtuality in Law teaching in order to achieve real innovation in these matters.

Keywords: ICTs; law teaching; innovation; virtuality; COVID-19; emergency remote teaching.

1. Lecciones de la pandemia

Desde hace años muchas instituciones universitarias de Derecho de Latinoamérica, tanto públicas como privadas, vienen recorriendo un camino en pos de sumar TIC a su oferta académica a través de diversas acciones, tales como la instalación de aulas o campus virtuales, programas de formación en tecnologías educativas, encuentros y simposios dedicados al uso de TIC en la enseñanza jurídica, entre otras de semejante tenor.

Todo ello, en principio, daría cuenta de la existencia de cierto grado de permeabilidad de las escuelas de Derecho hacia el empleo de distintas modalidades de *e-learning* y de algún nivel de penetración de TIC en la cotidianeidad de la enseñanza jurídica, cuestiones que de por sí son significativas en atención al carácter tradicional y conservador que presentan en Latinoamérica las carreras jurídicas y gran parte de su profesorado (Böhmer, 2003 y 2005; Ramallo, 2020).

Sin embargo, lo que pudo verificarse a partir de la necesidad de suspender la presencialidad de las clases debido a la pandemia de la COVID-19 es que incluso en aquellas instituciones en las que la virtualidad tenía algún grado de desarrollo, el principal recurso empleado por la mayoría de los docentes para sostener la continuidad educativa tanto en los primeros momentos de confusión como ya avanzado el año académico fue recurrir a aplicaciones que permiten encuentros sincrónicos (Zoom, Google Meet, Webex, los “vivos” de las redes sociales como YouTube e Instagram) en los que se replicaba la clase prototípica que se venía produciendo en el marco de un aula presencial, incluso con una duración y una frecuencia semejantes.

Como toda generalización deja afuera situaciones particulares en las que la emergencia de la COVID-19 se gestionó de un modo sustancialmente diferente (que van desde propuestas potentes basadas en una diversificación de herramientas virtuales hasta los casos en los que directamente se decidió la paralización total de clases). En cualquier caso, la “suspensión de clases sin suspensión”¹ puso de manifiesto que el paradigma de la clase de derecho de la mayor parte de las Facultades de Latinoamérica sigue respondiendo predominantemente al modelo de transmisión unidireccional de contenidos y que este sistema persiste incluso en aquellas casas de estudio que ya contaban con plataformas virtuales cuando estalló la epidemia del coronavirus.

Para evitar malentendidos, la observación anterior no pretende quitar valor a la admirable labor que las instituciones universitarias, sus docentes y estudiantes han hecho para sostener la continuidad pedagógica y para no interrumpir los cursos que se venían impartiendo. Nadie -universidades, profesores y alumnos- estaba preparado para que la totalidad de los cursos mutase de una modalidad presencial a otra *online* en forma imprevista. En este contexto, y con el desafío principal de sostener la continuidad académica, las instituciones y sus docentes tuvieron que desarrollar un trabajo maratónico para gestionar la virtualidad, teniendo que preparar e implementar medidas en días y semanas, sin experiencias previas y con limitados recursos, procurando salvar tres brechas: i) la brecha digital, ii) la brecha de uso tecnológico, y iii) la brecha de las capacidades pedagógicas digital y de uso tecnológico (Elgueta Rosas, 2020). En un escenario tan atípico y sorprendente, las clases en vivo fueron un recurso de fácil implementación al que se echó mano para sostener la humanidad en la relación pedagógica y para emular lo que se venía haciendo en el salón de clases al que ya no se podía asistir.

Ahora bien, lo que aquí se argumenta es que la pandemia puso en evidencia la escasa penetración real de las herramientas virtuales en la enseñanza universitaria del

¹ Emplean esta expresión Lorenzo Cotino Hueso (Cotino Hueso, 2020) y Fredy Cea y otros (Cea y otros, 2020).

derecho en Latinoamérica incluso en aquellas instituciones que contaban con algún nivel de desarrollo en este tema.

Por dar un ejemplo concreto, tanto la Universidad de Buenos Aires como su Facultad de Derecho, vienen trabajando desde hace años en pos de sumar tecnologías a las carreras que imparten y han adoptado acciones concretas en este sentido. Sin embargo, hasta la irrupción de la pandemia de la COVID-19, la mayor parte de los profesores de dicha Facultad y consiguientemente el alumnado, desconocía gran parte de este recorrido o no empleaba la tecnología proporcionada por la institución ni siquiera a los fines de gestionar reservorios compartidos de materiales de estudio o como medio de comunicación complementario a la presencialidad. Ello, en principio, podría evidenciar que la incorporación de virtualidad en la enseñanza no fue suficientemente discutida en el claustro docente y en los núcleos estudiantiles y, probablemente por eso, tampoco se consolidó en la práctica universitaria de tal escuela de derecho. De ahí que cuando se desató la pandemia, las respuestas de la institución y de su profesorado fueron cautas y por momentos anárquicas, puesto que no había un piso común debatido acerca de cómo y para qué se podían emplear los recursos tecnológicos disponibles para la enseñanza jurídica. La rápida adaptación del profesorado y de los estudiantes a los nuevos entornos virtuales no oculta el estado de cosas anterior a la suspensión de la presencialidad debido a la pandemia.

En este contexto, aquí se plantearán un conjunto de reflexiones –no reglas ni postulados– acerca de si es la incorporación de TIC a las clases jurídicas resulta útil o provechosa para la formación de los estudiantes de derecho, qué es lo que se pretende lograr con su empleo, qué oportunidades ofrece la virtualidad a la enseñanza jurídica y qué desafíos se enfrentan. Cuando se pueda retornar totalmente a la presencialidad, una vez que concluyan las medidas de distanciamiento social, las herramientas tecnológicas y las aulas virtuales seguirán a disposición de la comunidad universitaria jurídica y podría caerse en el equívoco de reducir la potencialidad de las TIC a la organización de clases *online* que se han implementado para afrontar la imprevista contingencia de no presencialidad.

2. La necesaria renovación de la enseñanza jurídica

Con o sin entornos virtuales, lo que en verdad está en debate es el modelo clásico de impartir la enseñanza jurídica. Su modelo formalista predominante basado en la conceptualización normativa, teórica y dogmática del Derecho, separada de la esfera social, económica y política es lo que está en crisis desde hace varios años (Böhmer, 2003) y lo que continúa siendo una aspiración latente en Latinoamérica.

Múltiples estudios alertan acerca de la necesidad de renovar los enfoques pedagógicos en la enseñanza de las ciencias jurídicas, necesidad que se refiere no solo a los contenidos que deben actualizarse de forma constante y periódica, sino también y principalmente a los modos de enseñar y a las formas de aprender las ciencias jurídicas (Böhmer, 2003; Cicero, 2017 y 2018; Elgueta Rosas y Palma González, 2014; Lista, 2006; Mesa Rada, 2014).

Aunque hay muchas señales de que esta discusión está instalada, la educación jurídica en Latinoamérica sigue respondiendo a modelos tradicionales de enseñar y practicar el Derecho, que resultan más proclives a la repetición de conceptos que a la generación de nuevas ideas y que no logran entrenar adecuadamente a los estudiantes para que adquieran las habilidades y destrezas necesarias para el desempeño profesional. La clase magistral sigue siendo la metodología predominante y sin dejar de destacar sus virtudes cuando son dosificadas e impartidas por expertos en algún área específica o elaboradas a partir de una diversidad de fuentes más la propia experiencia del expositor, un modelo que se basa casi exclusivamente en este recurso puede presentar severas limitaciones cuando se emplea en generaciones de nativos digitales *multitasking* que tienen acceso ilimitado a toneladas de información, en cuyas vidas la tecnología es omnipresente y que se conectan con el conocimiento de un modo diversificado, no lineal y esencialmente audiovisual.

Además, desde las neurociencias, se enfatiza la necesidad de favorecer aprendizajes transversales y contextualizados ya que el cerebro prioriza conocimientos que incluyan elementos diversos relacionados, “*mucho más que los extremadamente puntuales y restringidos*”. Estos datos, llevados a la enseñanza universitaria, deberían

llevar a “ayudar a los alumnos a generar estas relaciones transversales con otros temas, sean del mismo ámbito de conocimiento o de otro, para que generen redes sinápticas cuanto más extensas mejor” (Bueno, 2020: 103).

La enseñanza del derecho tradicional permanece ajena al cambio generacional y cultural observable en los *millennials* y no advierte que el estudiante promedio no tiene las competencias para soportar el tipo de formación que se le propone (Mesa Rada, 2014: 167 y 171).

En este contexto, el verdadero desafío para las instituciones universitarias de Derecho no es sólo incorporar TIC a sus prácticas educativas, sino hacerlo con un sentido verdaderamente transformador (Cicero, 2018). Como se ha advertido, peligros muy concretos que se pueden presentar es hacer lo mismo que se hacía ayer con las herramientas de hoy (Campari, 2019) o emplear inadecuadamente herramientas digitales ya que ello equivale directamente a no usarlas (Mesa Rada, 2014). Es que la tecnología no trae por sí sola innovación educativa y muchos autores han alertado acerca de que aquella puede servir tanto para innovar como para repetir modelos pedagógicos superados (Valero Ruiz y Torres Leza, 1999; Sancho Gil, 2008). En esta dirección, agregan Burbules y Callister que “Al hablar de las “nuevas” tecnologías, entonces, debe quedar en claro que lo más nuevo tal vez no sea la tecnología, la cosa en sí, sino todos los otros cambios que la acompañan. Por lo mismo, quizá el papel de las tecnologías en la reforma educativa sea muy pequeño (y más o más nuevas tecnologías tal vez no mejoren la situación) si no cambian al mismo tiempo otras prácticas y relaciones educacionales. La capacidad de transformación no es algo intrínseco a la tecnología; imaginar que lo es constituye lo que denominamos “el sueño tecnocrático” (Burbules y Callister, 2001: 8).

Frente a estos peligros, el propósito de este artículo es plantear un conjunto de ideas vinculadas con las condiciones que deben atenderse para que el desembarco de la virtualidad en la enseñanza del Derecho resulte una oportunidad para mejorar las prácticas formativas, para potenciar los aprendizajes jurídicos y para formar un profesional más cercano a las necesidades de la sociedad actual.

3. La tecnología en el medio jurídico

La tecnología es actualmente mediadora del quehacer del profesional jurídico en cualquiera de sus dimensiones (para la negociación, la litigación, la investigación, etc.).

Antes de la explosión del COVID-19, la abogacía, que ya se desarrollaba en todos sus campos de actuación a través de entornos virtuales, se veía impactada por tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, las criptomonedas, el *blockchain* y los códigos QR. Aunque bastaría ese dato de la realidad para sustentar la necesidad de incorporar de alguna manera TIC a la educación jurídica -por el simple hecho de que la universidad no puede estar ajena a lo que pasa en el mundo en el que actuarán los profesionales que está formando- con la pandemia el empleo de la tecnología para el desempeño jurídico profesional creció de modo exponencial.

La cuarentena y el aislamiento social obligatorio acercó a todas las generaciones a redes sociales y aplicaciones, potenció modalidades de *home-office* e *e-commerce*, impuso la litigación judicial *online* y las tramitaciones administrativas a través de plataformas virtuales, fomentó la celebración de reuniones de trabajo por plataformas sincrónicas, la proyección de negocios o contratos en forma colaborativa y la formación y el entrenamiento de personas de todas las edades a través de *webinars* referidas a temáticas de lo más diversas (jurídicas, políticas, de entrenamiento físico, artísticas, etc.). Quienes tuvieron acceso abierto a la tecnología y a la *web* pudieron mantenerse conectados con sus afectos, colegas y el resto del mundo y paralelamente, muchas personas descubrieron que a través de Internet podían acceder a conocimientos, instrucción y compañía sin tener que moverse de sus casas. Se pudo vivenciar que “*las nuevas tecnologías no sólo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno – un espacio, un ciberespacio – en el cual se producen las interacciones humanas*” (Burbules y Callister, 2001, 6).

En lo que hace a la enseñanza jurídica, la epidemia del COVID-19 aceleró lo que se había venido gestando desde hacía años y seguramente habría tomado otros tantos consolidar, ya que fue gracias a la existencia de campus universitarios virtuales,

herramientas tecnológicas y el adiestramiento, aún rudimentario, de muchos profesores en TIC y redes sociales que se pudo sostener la continuidad académica.

De un modo involuntario, se logró integrar la virtualidad a la cotidianeidad de los cursos jurídicos universitarios y se pudo observar que las carreras jurídicas, por sus contenidos y metodología, son totalmente permeables a la modalidad virtual al no requerir espacios físicos como talleres o laboratorios que son muy difíciles de replicar en modo no presencial. En forma *express*, estudiantes y profesores se asomaron a la enseñanza en entornos virtuales y aprendieron a manejarse en ellos. Aunque hay una notoria diferencia entre educación *online* y la educación virtual de emergencia (*emergency remote teaching*) que tuvo o tiene lugar durante la pandemia (Hodges y otros, 2020), a partir de la suspensión de la presencialidad al menos hubo un acercamiento al mundo de las TIC en la enseñanza jurídica en gran parte de las instituciones jurídicas de Latinoamérica.

Paralelamente, el sostén que brindó la virtualidad para asegurar la continuidad educativa colaboró a mitigar prejuicios clásicos acerca de la modalidad, ya que *“a pesar de la trayectoria que posee y los ingentes esfuerzos que se realizan para ponerla en un lugar de excelencia, es percibida por muchos como una educación de menor calidad”* (Duch y Núñez, 2016: 175).

Esta experiencia ya concretizada permite aventurar que aun cuando se retorne completamente a la presencialidad, se producirá una paulatina migración hacia modalidades híbridas que incluyan la educación remota en forma parcial o incluso total, o sin llegar a esto, que se consoliden modelos de bimodalidad en los cuales las aulas virtuales *“se convertirán en el centro de experiencias pioneras en enseñanza semipresencial o, como ya se advierte en todas las unidades académicas, constituirán potentes espacios para enriquecer las actividades habituales”* (Nosiglia, 2020).

De esta manera, la no presencialidad impuesta por la epidemia del COVID-19 ha creado una oportunidad para examinar qué puede sumar la virtualidad para innovar las prácticas cotidianas en la enseñanza del Derecho, cómo hacerlo y para qué.

4. Aportes de las TIC en la enseñanza jurídica

En Argentina, la Universidad de Buenos Aires ha destacado la necesidad de incluir las tecnologías con un sentido claro: procurando promover el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad. Así, la Resolución CS N° 2386/11 de creación del programa UBA-TIC expresa su preocupación por lograr *“una inclusión genuina de las TIC y una aproximación al campo de las nuevas tecnologías que, superando las visiones técnico-instrumentales, favorezca una mirada reflexiva, crítica, creativa y responsable de su utilización”*. En esa misma línea se inscriben distintos instrumentos adoptados por esta misma Universidad, tales como la Resolución 4239/08 que posibilita las propuestas de “Educación a Distancia”, el Centro de Innovación en Tecnologías y Pedagogía (CITEP) y su programa de capacitación a docentes en enseñanza virtual, el programa UBA XXI, el programa UBA-TIC “Potenciar la enseñanza en el nivel superior a través de las nuevas tecnologías”, etc., que dan cuenta de que la Universidad de Buenos Aires propicia la inclusión de las tecnologías procurando promover la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la Universidad.

Estos objetivos son totalmente extrapolables a la enseñanza del derecho.

La potencia transformadora que contienen las TIC para la educación jurídica reside en que: favorecen una mayor horizontalidad en la relación pedagógica; expanden el espacio de vinculación entre los profesores y los estudiantes; diversifican los estímulos educativos; permiten monitorear de cerca los procesos educativos por lo que facilitan la inclusión de estudiantes y pueden contribuir a evitar el abandono o la deserción; ayudan a generar redes de conocimiento; proveen oportunidades para la formación continua al acortar distancias físicas, temporales y económicas; colaboran para mostrar la diversidad de enfoques que encierran los problemas jurídicos; permiten la construcción de aprendizajes más funcionales ya que los sitúan en contextos reales en tiempo y espacio; facilitan la realización de abordajes interdisciplinarios de problemáticas jurídicas; asociadas a propuestas de trabajo potentes, ayudan a promover la inventiva, el espíritu crítico y la creatividad.

Todo ello conduce a *humanizar la enseñanza jurídica*, a hacerla más cercana, más flexible, más integradora, menos formalizada y más adaptable al mundo dinámico y cambiante en el que se desenvuelve el estudiante universitario y el profesional jurídico hoy día.

Estas nuevas modalidades, que no implican el abandono de otras más tradiciones que siguen siendo válidas según los objetivos pretendidos, promueven una modificación paulatina del rol del profesorado jurídico. Sin dejar de ser los referentes y expertos en el campo disciplinar para sus estudiantes, los docentes ya no son la única fuente de conocimiento. Se transforman en promotores de experiencias de aprendizaje, productores de actividades que plantean problemas jurídicos vinculados con el entorno real y acompañantes de los procesos educativos que tienen lugar en cada estudiante y en el grupo. En lugar de posicionarse como centralizador del conocimiento, el profesor apunta a fomentar una mayor autonomía en los estudiantes y a motivarlos a construir conocimientos colaborativamente con sus pares.

En paralelo se va modificando el tradicional rol pasivo que desempeñan los estudiantes de derecho. Los estudiantes se ven obligados a realizar un cambio actitudinal ya que el nuevo escenario metodológico los interpela a abandonar el lugar de mera escucha en el que suelen ubicarse. De esta manera, se quiebra el negativo binomio sobre el que alerta Lista, cuando sostiene que “el complemento exacto del modelo magistral de docente es el alumno pasivo. Ante la centralidad del profesor, los alumnos asumen una actitud de escucha absoluta. El docente transmite el conocimiento y el estudiante sólo interviene ante dudas puntuales [...] en ocasiones, cuando el docente formula preguntas, éstas son, en realidad, interrogaciones dirigidas a sí mismo; no se espera la respuesta del alumno” (Lista, 2006: 257-258).

Si el estudiante “*aprende más y mejor cuando se le cede el protagonismo y se le acerca al conocimiento de forma experiencial, con sentido y contextualizado o vinculado fuertemente con el entorno*” (Gros y Martínez, 2020: 46), algunas experiencias con TIC (como simulaciones, clínicas jurídicas *online*, trabajos colaborativos interdisciplinarios) pueden impulsar al estudiante a un lugar más comprometido y activo.

En esa dirección, algunas de las ventajas de la web 2.0. en la enseñanza universitaria consisten en que hacen accesibles múltiples herramientas que facilitan la realización de tareas a los estudiantes (textos, presentaciones, audios, video); favorecen el desarrollo de competencias digitales, informacionales y de trabajo colaborativo; hacen visible, público y abierto los distintos productos elaborados por los estudiantes lo que favorece que éstos vayan conociendo y adquiriendo los valores de la filosofía del conocimiento compartido y de la inteligencia colectiva y ofrecen una enorme y variada riqueza de objetos o materiales de aprendizaje generados por otros docentes, instituciones o usuarios que pueden ser reutilizados pedagógicamente para los objetivos formativos de otras materias (Area Moreira, 2018).

5. Un nuevo ecosistema

Para que la incorporación de virtualidad en la enseñanza jurídica tenga un sentido transformador, la tecnología debe ser usada en pos de lograr crear un nuevo ambiente educativo, que promueva interacciones entre los docentes y los estudiantes y entre ellos y el medio jurídico distintas al modo en que se dan actualmente. El empleo de la tecnología no modifica el enfoque formalista para la enseñanza del Derecho, pero el empleo de una pedagogía activa que es la base para enseñar y aprender en la Red (Area Moreira, 2018) puede ayudar a producir cambios valiosos.

Ahora bien, para que este nuevo paradigma pueda concretarse y para que las TIC colaboren a crear este nuevo ecosistema para la enseñanza jurídica, es necesario tener en cuenta algunas cuestiones centrales que aquí solo se esbozan y que merecen mayores desarrollos.

- a. El compromiso de las instituciones universitarias con los proyectos de virtualidad

Si bien muchas instituciones universitarias de Latinoamérica vienen adoptando desde hace varios años medidas diversas en pos de incorporar virtualidad a la enseñanza jurídica, la pandemia demostró el escaso nivel de empleo que tenían estas herramientas ya instaladas y el desconocimiento de ellas por gran parte de los profesores y los estudiantes. Son representativas de este estado de cosas los diversos relatos de docentes y autoridades universitarias en diferentes foros académicos celebrados durante el segundo semestre de 2020 (entre otros, ver el relato del estado de situación prepandemia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires² y los testimonios recogidos en diversos Congresos de pedagogía jurídica universitaria -entre ellos, el V Coloquio Internacional de Didáctica Jurídica organizado por la Facultad y Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso³ y los conversatorios llevados a cabo por el Observatorio de Enseñanza del Derecho de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de La Plata durante el IV Congreso Internacional de Enseñanza del Derecho⁴).

El contexto institucional posee una poderosa influencia en estos temas ya que las instituciones universitarias pueden condicionar al profesorado para estimular su práctica innovadora, o bien para neutralizarla (Area Moreira, 2018). En este sentido hay una tarea pendiente en muchas instituciones latinoamericanas de enseñanza del Derecho, ya que, aunque muchas han introducido diferentes dosis de virtualidad a su oferta académica presencial, estas medidas no parecen haber penetrado suficientemente en el cuerpo docente ni han concretado la aspiración de lograr con ellas la aspirada innovación de la enseñanza jurídica.

² Relatado por la Dra. Silvia Nonna en el marco de las Jornadas UBATIC+ II “Transformaciones, desafíos y prácticas creativas en la enseñanza”, disponible en https://www.youtube.com/watch?v=BfeEfOTyJvc&feature=emb_logo

³ Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=hPorPGOdORg&feature=youtu.be>

⁴ Disponibles en: <http://enseñanzaderecho.jursoc.unlp.edu.ar/>

b. El equipamiento tecnológico y la conectividad

Cualquier proyecto de virtualidad en la educación tiene que considerar situaciones de asimetría y desigualdad en términos de acceso a dispositivos, planes de datos móviles, conexiones planas y alfabetización digital de los estudiantes.

La pandemia puso de manifiesto la enorme brecha de desigualdad que existe en Latinoamérica en cuanto al acceso a dispositivos y conexiones, lo que, sumado a situaciones de base de desigualdad social, económica y cultural, genera diferencias notables en cuanto a la adquisición de aprendizajes⁵.

Además, aun tratándose de un estudiantado que mayoritariamente pertenece a la generación de los *millennials* y por ende son nativos digitales, es necesario llevar la educación tecnológica al interior de las aulas pues los niveles de apropiación y uso de TIC y el acceso a los dispositivos de trabajo pueden resultar muy dispares (Duch y Núñez, 2016). Un sistema de becas para la compra de dispositivos tecnológicos o programas de préstamos de equipos, planes bonificados de conexión para estudiantes y tutoriales de todo tipo son algunos mecanismos que pueden instrumentarse para superar estas dificultades.

Por otro lado, es elemental que las instituciones deben contar con adecuado soporte tecnológico para el mantenimiento de los entornos virtuales, evitándose interrupciones y caídas de sistemas, dificultades para el acceso de los estudiantes y profesores, etc.

c. La formación

La capacitación del profesorado y de los estudiantes de Derecho para desenvolverse en entornos virtuales es crucial. Las entidades universitarias deben organizar programas formativos de manera simultánea a la implementación de las herramientas

⁵ El informe elaborado por la UNESCO en el contexto de la pandemia resulta especialmente revelador de la exacerbación de las brechas digitales en Latinoamérica durante este período. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

virtuales, no en forma posterior y menos aún desentenderse de ella, dejándola librada a la disposición y voluntad de cada agente.

c.1. En lo que atañe al **cuerpo docente** *“es evidente que las funciones docentes del profesorado en el marco de un curso o asignatura semipresencial son notoriamente distintas a las de la enseñanza presencial”* (Area Moreira, 2020, 267). De ahí que *“es un requisito casi excluyente que los docentes dispongan de las competencias y actualizaciones que les permitan incorporar de forma natural las TIC en su práctica pedagógica y garantizar así resultados exitosos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se trata sólo de adquirir conocimientos sobre informática y medios digitales, sino de que los docentes postulen una incorporación crítica de estas tecnologías, coherente con los objetivos, contenidos y la planificación curricular”* (Campari, 2019: 72). Ello significa que los programas formativos no sólo deben considerar los aspectos vinculados al funcionamiento tecnológico de cada herramienta virtual sino también lo referido a sus usos pedagógicos en función de cada saber disciplinar. La aspiración es que cada propuesta virtual pueda mostrar una verdadera imbricación entre el conocimiento jurídico, el tecnológico y el pedagógico (el enfoque “TPACK” de Koehler y Mishra, 2016) de forma tal que las TIC sirvan a los contenidos jurídicos y a las propuestas de aprendizaje de la disciplina jurídica de la que se trate y no a la inversa.

Un error en el que puede incurrirse consiste en encargar exclusivamente a expertos informáticos la capacitación de los profesores de derecho. Este tipo de instrucción generalmente se centra en destacar las funcionalidades de cada herramienta tecnológica que aun siendo necesaria resulta insuficiente para comunicar cuáles son los usos pedagógicos de aquellas, es decir, qué se puede hacer y lograr concretamente con cada una para enriquecer las clases jurídicas en el área disciplinar de que se trate. Esta especificidad formativa es conveniente porque al situarse en el campo disciplinar brinda un arraigo más directo con la funcionalidad pretendida.

También es importante brindar sostén y apoyatura permanente a las iniciativas con TIC que ponen en práctica los profesores espontáneamente, a través de asesorías que ayuden a detectar y corregir errores de implementación o para adaptar las propuestas

a los distintos grupos de estudiantes. Es importante que los profesores que quieren introducirse y experimentar en la virtualidad no se sientan solos y tengan un área al cual consultar frente a inquietudes o dificultades. Como se ha dicho “*el tránsito de un entorno presencial a uno virtual produce tensión en los docentes, sobre todo en aquellos que carecen de formación pedagógica didáctica en el uso de entornos virtuales y/o tecnología en general. En estos casos los profesores suelen poner en juego los mismos procedimientos de los espacios de formación presenciales tradicionales en las aulas virtuales, ignorando las especificidades, bondades y riesgos de cada modalidad*” (Duch y Núñez, 2016: 180). Brindar apoyo técnico y emocional desde un espacio institucional estructurado o en grupos de innovación pedagógica conformados por la iniciativa de los propios docentes puede resultar muy útil cuando se transita estas etapas iniciáticas (Cázares Sánchez, 2020).

Gran parte del profesorado de derecho en Latinoamérica carece de dedicación exclusiva a la docencia. La formación en virtualidad demanda tiempo y recursos que no siempre las instituciones proporcionan o valoran, situación que podría explicar la razón por la cual muy pocos docentes se acercan a explorar lo virtual. En este punto compartimos con Gros y Martínez que “*La universidad debe proporcionar los recursos para que el profesorado desarrolle adecuadamente las nuevas funciones, tareas y roles que exige la docencia*” (Gros y Martínez, 2020: 47).

c.2. Los **estudiantes** también necesitan formarse en virtualidad. No sólo para poder manejar los recursos tecnológicos sino porque estudiar en entornos no presenciales requiere actitudes y habilidades específicas, que se vinculan con una organización más autónoma, un rol más activo, disposición para trabajar cooperativamente, etc. Esta es una postura totalmente distinta a la que porta el estudiante de Derecho promedio, por lo que también se lo debe acompañar y entrenar para desenvolverse en estos entornos. Los estudiantes se resisten a abandonar los términos del antiguo contrato, conforme al cual se mueven con mayor soltura y comodidad ya que los expone menos frente al grupo y a sus profesores. El objetivo final sería que la tecnología ayude a los estudiantes a trabajar más eficientemente y a realizar aprendizajes más funcionales y profundos. Así, por ejemplo, elaborar un formulario

online sobre una sentencia, siguiendo consignas específicas, exige habilidades y aptitudes diferentes a sólo contestar una guía previamente elaborada por los profesores. Algo semejante ocurre si en lugar de sólo indicar la lectura de un fallo se encomienda producir un video para divulgar la sentencia en la comunidad. En el primer caso sólo se ponen en juego destrezas para la lectura comprensiva y la interpretación jurídica. En el segundo, además de estas habilidades, los estudiantes necesitarán desarrollar la investigación, la síntesis y la comunicación divulgativa.

d. La planificación

La virtualidad no se lleva bien con la improvisación: las propuestas deben estar bien articuladas, los objetivos perseguidos claramente especificados, las consignas de trabajo tienen que ser comunicadas con mucha simplicidad y las evaluaciones deben ser acordes a los objetivos y a la metodología implementada.

Paralelamente la elaboración de una actividad virtual potente demanda mucho tiempo de preparación: cada plataforma, por sencilla que parezca, requiere una familiarización y un entrenamiento para obtener los resultados buscados. Para los profesores que trabajan en soledad y carecen de dedicación exclusiva o semi exclusiva puede resultar una tarea muy ardua. De ahí que este sea un campo muy propicio para el trabajo colaborativo en el contexto de cátedras y/o departamentos, pues esta labor mancomunada permitiría compartir la producción de materiales y su uso posterior, difundir las mejores prácticas y socializar dificultades y tropiezos.

Elaborar materiales específicos para la virtualidad, dar *feedback*, corregir las actividades asignadas, actuar como mesa de ayuda técnica y sostener la comunicación con grupos numerosos también resulta complejo y puede terminar siendo abrumador para el profesor a cargo del curso. De allí la conveniencia de la conformación de equipos de profesores que se encarguen de estas tareas con previa asignación de roles definidos frente a los estudiantes (titular del curso, tutor, auxiliar, etc.).

En lo referido a la planificación, hay tres aspectos importantes a considerar:

d.1. Los materiales: diversidad y curaduría: los elementos que se emplean para desarrollar temas jurídicos son prioritariamente escritos y seguramente este soporte seguirá siendo el prioritario. No obstante, las TIC permiten sumar otros formatos y esto contribuye a diversificar los estímulos y a favorecer distintos tipos de aprendizajes. Videos, presentaciones, infografías, páginas web con formatos de nano contenidos, reportajes, documentales, series, films, podcasts, obras pictóricas, etc. son fuentes muy poderosas para la enseñanza jurídica que pueden vehiculizarse a través de aplicaciones digitales.

Por su parte, los materiales escritos tienen que satisfacer condiciones básicas de legibilidad, dar reconocimiento del derecho de autor y especificar su uso para fines exclusivamente educativos.

Además, en cualquier soporte que se empleen, los elementos que se sumen a los campus virtuales deben ser cuidadosamente seleccionados para evitar saturar. Así como los contenidos curriculares tienen que ser priorizados, los materiales de trabajo asignados a los estudiantes tienen que atravesar un examen cuidadoso que evite duplicaciones o irrelevancias temáticas, y con ello un uso ecológico de la web. En esta dirección, crear diferentes reservorios de materiales que dupliquen la información ya contenida en otras nubes no constituye un uso eficiente de los recursos.

d.2. Clases en vivo: El recurso más utilizado por el profesorado de Derecho durante la pandemia han sido los encuentros sincrónicos a través de aplicaciones o redes sociales. Los “meets” de Google y los encuentros por “Zoom” permitieron sostener el contacto y resolver prontamente la inédita situación de suspensión total de la presencialidad universitaria. Además, con estas herramientas los estudiantes no sólo pudieron seguir vinculados con sus docentes y compañeros, sino que también muchos se acercaron por primera vez a la experiencia de la educación virtual, dado que las clases en vivo fueron el puente para presentar otro grupo de recursos TIC que, aunque estaban disponibles, no habían sido empleados hasta entonces (entornos virtuales institucionales, bancos de recursos, etc.).

Muchos autores han destacado que la actitud preponderante del estudiante de derecho latinoamericano es de escucha más bien pasiva (Lista, 2006). Esto crea una fuerte dependencia con el docente de quien el estudiante siempre espera y reclama que “*explique*” los temas del programa. Como paso entre una modalidad presencial y otra mixta o híbrida, las clases sincrónicas pueden ser un recurso muy eficaz dado que, sin este acompañamiento sincrónico, muchos estudiantes pueden verse sobrepasados por los entornos virtuales. En una clase en vivo se combinan las ventajas de un curso presencial (contacto directo y sincrónico con el profesor y los compañeros, retroalimentación en tiempo real, dinámica grupal, etc.) con las de un curso a distancia: acceso a la clase desde cualquier lugar, autonomía, disparidad en los recursos técnicos, ahorro económico y de tiempo en traslados, etc. Con la opción sincrónica el estudiante no se encuentra totalmente solo, pero es introducido en la experiencia más autónoma que le propone la virtualidad. Además, una vez retornada la presencialidad, las clases en vivo pueden resultar muy versátiles para satisfacer propósitos específicos (resolver alguna consigna, entrevistar a expertos, organizar un debate con estudiantes de otros cursos, etc.). De todos modos, debe tenerse en claro que las clases sincrónicas constituyen un recurso más dentro de la educación virtual. El papel preponderante que viene teniendo durante la *educación remota de emergencia* en la pandemia, no debe hacer caer en el error de reducir la virtualidad a este recurso.

Además, es necesario alertar respecto a que el uso exclusivo y/o permanente de esta herramienta sin las necesarias modulaciones que impone el medio virtual – máxime durante el tiempo de pandemia – encierra algunos peligros. Una videoconferencia que reproduce el funcionamiento de una clase presencial *magistral* arrastra las limitaciones de esta última en cuanto a su escaso margen de interacción con los estudiantes, máxime si se la realiza con la misma duración y frecuencia que en la presencialidad. Además, le suma las dificultades propias de los espacios virtuales, como las dificultades en la conectividad, las inevitables distracciones, el cansancio que genera la visualización permanente de la pantalla, las dificultades para interactuar con todos los asistentes cuando es un grupo numeroso, etc. todo lo cual puede derivar en situaciones de docentes que terminan *hablando a pantallas en negro*

(Cea y otros, 2020), con los consiguientes sentimientos de frustración y *stress* para los docentes.

Espaciar los encuentros, abreviarlos y planificarlos para que puedan resultar espacios de verdadera interacción, colaboración o creación de ideas (Soletic, 2020) son cuestiones que evaluar al proponer la utilización de este recurso.

d.3. La posibilidad de realizar una evaluación formativa: Las herramientas virtuales facilitan la realización de evaluaciones de tipo formativas, que son aquellas que realizan un seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes, a diferencia de la clásica evaluación sumativa que apunta a una mera certificación de aquellos (Basabe, 2020).

Lazo González destaca que la evaluación sumativa muchas veces conduce a una contrastación tardía entre el mensaje que quiso transmitir el profesor y el recibido por el alumno, en cambio la formativa permite realizar detecciones a tiempo para corregir el proceso o rediseñar estrategias. Además, al presentar la calificación mediante el empleo de un lenguaje verbal con conceptos concretos y precisos -en lugar del numérico utilizado en la evaluación sumativa- la calificación formativa propicia la retroalimentación y la realización de los ajustes necesarios para mejorar el proceso de enseñanza, no sólo para el profesor a cargo del curso sino incluso para la propia institución educativa ya que revela datos sobre el avance de los alumnos, no sólo a nivel curricular sino incluso a nivel cognitivo (Lazo González, 2020).

Las tecnologías pueden colaborar en la elaboración de instrumentos que se requieren para concretar una evaluación formativa. Llevar a cabo una encuesta es más fácil de realizar de manera virtual y obtener estadísticas a través de programas informáticos se vuelve mucho más simple. A través de documentos en línea para trabajos colaborativos, test de revisión de lectura que pueden corregirse automáticamente, videos interactivos, propuestas en foros, etc., se pueden concretar, a través de métodos diferentes, modalidades de evaluación que apunten a testear el manejo de diferentes habilidades y conocimientos en los estudiantes, sin la limitación de tiempo y espacio que caracteriza a los contextos presenciales (Lazo González, 2020).

Todo esto lleva a la necesidad de replantear las clásicas instancias de evaluación, basadas en la memorización de contenidos ante la existencia de la web como fuente de información disponible, y su sustitución por instrumentos que conduzcan a resolver situaciones problemáticas, a sintetizar contenidos, etc.

d.4. Reexamen y renovación de los contenidos, las herramientas y las propuestas de trabajo:

Repensar los objetivos propuestos, las actividades planteadas, las metodologías y las herramientas utilizadas y los resultados obtenidos con periodicidad es fundamental. La virtualidad al igual que la presencialidad también puede llevar a fosilizar las propuestas de trabajo y a mecanizar los aprendizajes jurídicos y de esta manera se vuelve a caer en la formalidad, aun empleando herramientas digitales. La mirada autocrítica y una política de prueba-error son necesarias y deben ser sostenidas en forma permanente, tanto a nivel individual como institucional, por ejemplo, a través de encuestas, programas evaluativos, etc.

En esta dirección, y en términos que no sólo abarcan los contenidos virtuales, Gros y Martínez se refieren al carácter temporal de los diseños de las propuestas de enseñanza, al destacar que *“Los diseños son soluciones temporales que hay que ir modificando a partir de la práctica. El diseño siempre es la solución que se propone a un problema, a un reto y está contextualizado. Por consiguiente, se precisa comprobar su validez e ir refinando las soluciones”* (Gros y Martínez, 2020: 48).

6. Conclusiones

La virtualización total de la enseñanza jurídica desaparecerá tan pronto como termine la pandemia que la ha generado, pero es altamente probable que el empleo de TIC en las clases de Derecho permanezca aún superada la crisis del COVID 19. Así como se combinan presencialidad y virtualidad en los intercambios vitales en la sociedad digital actual, es previsible que el futuro de la enseñanza universitaria en la tercera década del siglo XXI sea mayoritariamente híbrida, mixta o semipresencial (Area Moreira, 2020).

Es difícil aventurar qué resultados se obtendrán en términos de calidad educativa en el contexto de la *educación remota de emergencia* que todavía está teniendo lugar.

También es complejo predecir cuál será el grado de penetración que alcance la virtualidad en la enseñanza jurídica una vez concluida la pandemia. Sin embargo, sí es posible afirmar que aquella sumará innovación y mejora en la calidad de la enseñanza jurídica en la medida en que se comprenda que su incorporación crea un nuevo ecosistema que no puede ser abordado a partir de la trasposición irreflexiva de lo que acontece en una clase magistral tradicional. La enseñanza presencial con aula virtual, la enseñanza semipresencial o *b-learning*, la enseñanza digital a distancia o *e-learning*, el *mobile learning* (*m-learning*) y otras variantes de educación a distancia descansan en un diseño y una planificación especial y se rigen por reglas específicas que de ninguna manera pueden ser reducidas al empleo de aplicaciones de sostén de la presencialidad en la enseñanza jurídica.

Frente a la incorporación de virtualidad pueden preponderar en todos los actores concernidos dos actitudes: una tendencia a la desconfianza, o bien una disposición a conceptualizarla como una oportunidad para mejorar (Carreño Dueñas, 2020).

En mi experiencia, el gran aporte que las TIC pueden hacer a la enseñanza jurídica es que acercan a los estudiantes y a los profesores y que ayudan a construir aprendizajes más autónomos, funcionales, cooperativos y creativos (Cicero, 2018). Esto contribuye a lograr la obtención de los objetivos centrales del aprendizaje del Derecho que es conocer la realidad sobre la que operan las normas y principios jurídicos, aplicarlas razonadamente y tomar decisiones frente a casos y problemas sociales concretos.

No se trata de remozar la conocida polémica entre conocimiento puro o impuro, dogmática o práctica, presencialidad o virtualidad (Nieto y Gordillo, 2003) sino de subrayar que contar con información jurídica no equivale a poseer conocimiento jurídico. Este último se construye a través del razonamiento y de la acción y los medios tecnológicos aplicados a propuestas de trabajo potentes pueden favorecer el logro de mejores aprendizajes que gesten ese conocimiento jurídico.

La experiencia obtenida en el marco de la pandemia puede ser el punto de partida del empleo sostenido de TIC en la enseñanza jurídica pero la virtualidad en los ambientes universitarios no puede justificarse únicamente a partir de la utilidad que

proporcionan los campus y aulas virtuales como repositorios de materiales, medios de entrega de trabajos asignados o entornos para celebrar clases magistrales sincrónicas por medios telemáticos. Aunque algunas de estas funciones cumplen la nada desdeñable tarea de facilitar la gestión administrativa de los cursos universitarios, en verdad poco aportan en pos de cambiar las formas tradicionales y conservadoras de enseñar Derecho. La virtualidad implica un cambio de paradigma que obliga a repensar las secuencias didácticas (objetivos, metodologías, evaluación) y a replantear la práctica y las actividades propuestas para enriquecerla con herramientas tecnológicas.

Como se ha señalado en puntos precedentes de este trabajo, esta transformación requiere el compromiso sostenido de las instituciones universitarias y una elevada dosis de esfuerzo, reflexión, planificación y tutoría de parte del profesorado. Cuando los cuerpos docentes no cuentan con dedicación exclusiva, como acontece con gran parte del profesorado de las Escuelas de Derecho de Argentina, ello supone un esfuerzo adicional que las universidades deberían valorar y distinguir. Fomentar el trabajo en equipo de cátedras y/o departamentos y la creación de redes de docentes y de proyectos de investigación en estos campos también puede ser un modo de acercar y potenciar experiencias que están en curso.

Al generarse una mayor vinculación entre los estudiantes y el cuerpo docente, al multiplicarse las fuentes de conocimiento y al ponerse el acento en la producción de ideas y no en su sola repetición, los entornos virtuales pueden colaborar para construir una mirada menos formalista del derecho y más holística, integradora y humana de su enseñanza. Pero es necesario tener en claro que también puede incluirse tecnología para no generar ningún cambio. Este es un peligro muy concreto que se debe evitar.

La pandemia del COVID-19 ha permitido acercar al profesorado y a los estudiantes de carreras jurídicas a modalidades semipresenciales, pero ello se ha dado de un modo muy dispar. Para algunos solo ha cambiado el medio digital, ya que el recurso empleado prevalentemente durante la suspensión de presencialidad ha seguido siendo la clase magistral tradicional. Otros, en cambio, han podido descubrir diversas

herramientas tecnológicas que les han abierto múltiples posibilidades para impartir la enseñanza jurídica.

Los pasos dados hasta el presente⁶ permiten aventurar que las instituciones universitarias seguramente fomentarán la continuidad de este camino exploratorio. Queda por saber si la implementación de la virtualidad tendrá un sentido verdaderamente transformador de la educación jurídica en Latinoamérica.

7. Bibliografía

AREA MOREIRA, M (2018). De la enseñanza presencial a la docencia digital. Autobiografía de una historia de vida docente. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 56, Artíc. 1. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/1>

AREA MOREIRA, M. (2020). La enseñanza semipresencial: mezclando lo presencial y lo virtual. En M. Turull (Coord.), *Manual de Docencia Universitaria*. Barcelona: Octaedro-DP/ICE UB, 259-270.

BASABE, L. (2020). Alternativas para la evaluación de los aprendizajes en formatos no presenciales. *Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas del Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía, Documento N° 4*. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>.

BÖHMER, M. (2003). Algunas sugerencias para escapar del silencio del aula. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 1 (1), 13-34.

BÖHMER, M. (2005). Metas comunes. La enseñanza y la construcción del derecho en Argentina. *Sistemas Judiciales*, año 5, 9, 26-38.

BUENO, D. (2020). Conocimientos neurocientíficos aplicados a la educación. En M. Turull (Coord.), *Manual de Docencia Universitaria*. Barcelona: Octaedro- IDP/ICE UB, 99-108.

⁶ Ver en este sentido, los documentos producidos en Argentina en el seno del Consejo Interuniversitario Federal disponibles en <https://www.cin.edu.ar/comisiones/conectividad-y-sistemas-de-informacion-material-en-tratamiento>

BURBULES, N., y T. CALLISTER (2001). *Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Barcelona: Granica Editorial.

CAMPARI, S. (2019). El lugar de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la Enseñanza del Derecho. En A.A.V.V. *20 años del Centro de Formación Judicial*, 1ª edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Jusbaire.

CARREÑO DUEÑAS, D. (2020) Exposición en el V Coloquio de Didáctica Jurídica, organizado por la Facultad y Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: <https://youtu.be/hPorPGQdQRg>

CÁZARES SÁNCHEZ, M. C. (2020). Exposición en el V Coloquio de Didáctica Jurídica, organizado por la Facultad y Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: <https://youtu.be/hPorPGQdQRg>

CEA, F. y otros, (2020). Educación *on line* de emergencia: Hablando a pantallas en negro. Disponible en: <https://www.ciperchile.cl/2020/06/08/educacion-online-de-emergencia-hablando-a-pantallas-en-negro/>

CICERO, N. K. (2017). Explorando nuevas maneras de enseñar y aprender Derecho Administrativo. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 15 (29), 31-61.

CICERO, N. K. (2018). Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación? *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Universidad de Chile, 5 (2), 91-109.

COTINO HUESO, L. (2020). La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus. *Revista de Educación y Derecho – Education and Law Review*, 21. DOI: <https://doi.org/10.1344/REYD2020.21.31283>

DUCH, V., y S. NÚÑEZ (2016). Aulas presenciales y aulas virtuales: estrategias docentes compartidas, diferenciables y transferibles. En A. Villar (compilador), *Bimodalidad. Articulación y Convergencia en la Educación Superior*, Bernal: Secretaría de Educación Virtual de la Universidad Nacional de Quilmes, 165-193.

ELGUETA ROJAS, M. F. (2020). Desafíos de la educación jurídica latinoamericana en tiempos de pandemia. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Universidad de Chile, Vol. 7 (1), 1-6. DOI: 10.5354/0719-5885.2020.57763

ELGUETA ROJAS, M. F., y E. PALMA GONZÁLEZ (2014). Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho. *Revista Chilena de Derecho*, 41 (3), 907-924.

GROS, B., y M. MARTÍNEZ (2020). La función docente en la educación superior. En M. Turull (Coord.), *Manual de Docencia Universitaria*. Barcelona: Octaedro-IDP/ICE UB, 45-58.

HODGES CH., S. MOORE, B. LOCKEE, T. TRUST y A. BOND (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause review*. Disponible en: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

KOEHLER, M., y M. PUNYA (2016). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108 (6), 1.017-1.054.

LAZO GONZÁLEZ, P. (2020). Exposición en el V Coloquio de Didáctica Jurídica, organizado por la Facultad y Escuela de Derecho de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: <https://youtu.be/hPorPGQdQRg>.

LISTA, C. (2006). La educación jurídica en Argentina; tendencias y perspectivas. En R. Pérez Perdomo y J. Rodríguez Torres (Eds.), *La formación jurídica en América Latina*. Bogotá: Universidad del Externado de Colombia.

MESA RADA, D. (2014). Nativos digitales: el reto de enseñar derecho en la actualidad. *Academia. Revista sobre Enseñanza del Derecho de Buenos Aires*, 12 (24), 165-187.

NIETO, A. y A. GORDILLO (2003). *Las limitaciones del conocimiento jurídico*. Editorial Trotta.

NOSIGLIA, M. C. (2020). Presentación de la serie de documentos “Enseñanza sin presencialidad: algunas notas para una situación no esperada”. *Citep. Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía*. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>.

RAMALLO, M. Á. (2020). La tradición formalista en la enseñanza del derecho y su impacto en la formación práctica: Estudio de caso del Patrocinio Jurídico de la Universidad de Buenos Aires. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, Universidad de Chile, Vol. 7 (1), 9-41.

SANCHO GIL, J. M. (2008). De TIC a TAC. El difícil tránsito de una vocal. *Revista de Investigación en la Escuela*, 64, 19-30.

SOLETIC, A. (2020). Recomendaciones para estudiar en la virtualidad en tiempos de pandemia. *Enseñanza sin presencialidad: algunas notas para una situación no esperada*, Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía. Disponible en: <http://citep.rec.uba.ar/covid-19-ens-sin-pres/>.

VALERO RUIZ, C., y F. TORRES LEZA (1999). De la era de la información a la era de la comunicación: Nuevas exigencias al profesor universitario. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 2 (1), 501-508.