



Caronte, Pamela Alejandra

Juegos y videojuegos : una propuesta innovadora para su implementación en las asignaturas con modalidad a distancia de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de la Matanza



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Caronte, P. A. (2025). *Juegos y videojuegos: una propuesta innovadora para su implementación en las asignaturas con modalidad a distancia de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de la Matanza. (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de Quilmes, Bernal, Argentina. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes*
<http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5563>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Juegos y videojuegos: Una propuesta innovadora para su implementación en las asignaturas con modalidad a distancia de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de la Matanza

Trabajo final integrador

Pamela Alejandra Caronte

pcaronte@unq.edu.ar

Resumen

El trabajo que aquí se presenta tiene como propósito analizar la implementación de actividades lúdicas o de gamificación en las asignaturas de la carrera de Abogacía que se oferten a distancia, como estrategia de enseñanza en Educación Superior en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), abordando los beneficios que permiten estimular el aprendizaje a través del juego en el aula, presentando ejemplos, analizando críticamente distintos recursos y técnicas necesarias para su implementación.

Universidad Nacional de Quilmes

Especialización en Docencia en Entornos Virtuales

Trabajo Final Integrador

Juegos y videojuegos: Una propuesta innovadora para su implementación en las asignaturas con modalidad a distancia de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de la Matanza

Estudiante: Pamela Alejandra Caronte

pcaronte@uvq.edu.ar

Directora: Paula Florez

pflores@unq.edu.ar

Índice

1. Pantalla de inicio: presentación del TFI.....	3
2. Tutorial: modalidad, objetivos y metodología del TFI	5
3. Briefing de Misión: Contexto que da origen al TFI	7
3.1. Perspectiva crítica sobre inclusión de tecnología en la educación	7
3.2. El caso de la UNLaM	9
4. Nivel 1: Insert Coin - Introducción a la virtualidad en UNLaM	12
4.1. El rol docente en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA)	12
4.2. Las experiencias docentes en asignaturas virtuales de UNLaM	17
5. Nivel 2: Exploración de experiencias de aprendizaje en tiempos de pandemia.....	23
5.1. Formación docente para la virtualidad en el DDCP.....	23
5.1.1. Seminario “Rol docente en la Educación superior “no presencial”: aproximaciones a los recursos y herramientas virtuales”	24
6. Nivel 3: Desafíos de la implementación en Derecho	25
6.1. Capacitación abordada a través de Seminarios específicos.....	25
6.2. Ciclo de Charlas a docentes sobre Educación a Distancia	27
6.3. Repercusiones.....	32
7. Game over a la desmotivación: la gamificación como motor de aprendizaje en el Derecho	34
7.1. El juego de la educación: Gamificación vs Ludificación ¿Quién gana?	36
7.2. Gamificación	39
7.3 Experiencias de gamificación en el Departamento de Derecho y Ciencia Política de UNLaM.....	40
7.3.1. Simulación de juicios por jurado	41
7.3.2. Cambio de Roles o Role Play en Derecho	43
7.4. Ludificación	46
8. Multiplayer Mode: Fomentando el trabajo en equipo y el pensamiento crítico.....	50
9. Checkpoint: Evaluación formativa y retroalimentación en entornos lúdicos	52
10. Bonus Life: Conclusiones	53
11. Bibliografía.....	57
12. Anexos.....	61
12.1. Anexo 1- Encuestas a docentes de asignaturas con componente virtual	61
12.2. Anexo 2 - Cómo comenzar a utilizar la Plataforma MIeL	63
12.3. Anexo 3 - Relevamiento a docentes de asignaturas con componente virtual	65

1. Pantalla de inicio: presentación del TFI

El trabajo que aquí se presenta tiene como propósito analizar la implementación de actividades lúdicas o de gamificación en las asignaturas de la carrera de Abogacía que se oferten a distancia, como estrategia de enseñanza en Educación Superior en entornos virtuales de aprendizaje (EVA), abordando los beneficios que permiten estimular el aprendizaje a través del juego en el aula, presentando ejemplos, analizando críticamente distintos recursos y técnicas necesarias para su implementación.

El término gamificación, debido a su carácter polisémico, carece de una definición unívoca. Proveniente del inglés *gamification*, se describe como “la aplicación de elementos y técnicas propias de los juegos en entornos no lúdicos” (Hunter & Werbach, 2014, p. 28). Esto incluye el uso de elementos típicos de los videojuegos u otras actividades de carácter lúdico. Según Chou (2015), la gamificación implica “aplicar aquello que da sentido a un juego y lo hace divertido en actividades productivas de la vida real”. Landers y Callan (2011) la definen como “la adición de elementos comúnmente asociados con los juegos”, mientras que Hammer y Lee (2011, p. 146) destacan que su propósito es “utilizar mecánicas, dinámicas y marcos de juego para fomentar comportamientos deseados”.

Hammer y Lee (2011) también subrayan que la gamificación es una herramienta eficaz para abordar los desafíos de motivación y compromiso en la educación, y que puede ofrecer beneficios en tres dimensiones principales: a) Cognitiva: a través de la exploración y el descubrimiento activo, el jugador¹ identifica reglas, se plantea metas alcanzables y recibe recompensas inmediatas, promoviendo una sensación de logro; b) Emocional: los juegos despiertan emociones positivas y ayudan a percibir el fracaso como una oportunidad de mejora, en lugar de una fuente de temor o indefensión; c) Social: el juego permite a los participantes explorar nuevas identidades y roles, fomentando la toma de decisiones en función de estas nuevas posiciones. Por estas características, nos proponemos aquí analizar críticamente la implementación de la gamificación como innovación en las carreras de abogacía, comprendiendo que es fundamental mantener un equilibrio adecuado entre lo lúdico y lo formativo, ya que, si la actividad pierde su enfoque pedagógico, no alcanzará los resultados esperados en la enseñanza jurídica.

El proyecto es abordado desde mi experiencia como Referente del Equipo de Acompañamiento Técnico y Pedagógico del Departamento de Derecho y Ciencia Política (DDCP) de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) desde el año 2020 hasta el momento. Este

¹ A lo largo del texto se utiliza el genérico masculino para agilizar y allanar la lectura. Cada vez que se lo utilice se estará refiriendo tanto a masculinidades como a mujeres, diversidades y disidencias, a quienes la autora reconoce y no quiere invisibilizar por el uso del lenguaje.

Equipo, integrado por 3 agentes docentes y no docentes especializadas en la temática, nace como consecuencia del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) dictado por el Poder Ejecutivo Nacional y por la obligatoriedad del pasaje de las clases presenciales a las clases no presenciales de forma inesperada, llevando a implementar un mecanismo que permitiera a los docentes hacer uso de las herramientas virtuales (Plataforma MIEl y Ms Teams) y dictar clases a distancia, de manera inmediata. En este sentido, se conformó un equipo especializado, para asistir a los docentes del Departamento en el manejo de las nuevas tecnologías, las herramientas virtuales y que de esa manera, pudieran aplicarlas en el dictado de clases a distancia.

Considero que es importante para el desarrollo del trabajo presentar al equipo, menciono a continuación a las integrantes, ya que se han integrado perfiles complementarios que contribuyen al desarrollo de un soporte permanente a nuestros docentes, y adaptado a las demandas académicas de la enseñanza del Derecho en EVA. Cada integrante aporta habilidades específicas desde su formación y experiencia profesional, lo cual enriquece la propuesta educativa.

En primer lugar, mi perfil, soy Licenciada en Administración (UNLaM). Diplomada en Rol Docente en Educación Superior a Distancia (UTN). Actualmente, elaborando el trabajo final integrador de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (UNQ). Referente e integrante del Equipo mencionado. Profesora universitaria del Seminario de Actualización Profesional de la carrera de Licenciatura en Economía, en Economía Política de la carrera de Abogacía y Economía I de la carrera de Licenciatura en Ciencia Política, todas de la UNLaM. Mi formación y mi experiencia en el ámbito económico, junto con un enfoque en estrategias pedagógicas innovadoras, me proporcionan una base sólida para el diseño de procesos de enseñanza orientados a fortalecer las competencias analíticas en EVA.

Otra de las integrantes es Romina Fritz, Licenciada en Comunicación Social (UNLaM) y Diplomada en Rol Docente en Educación Superior a Distancia (UTN). Actualmente, elaborando el proyecto de tesis de la Maestría en Comunicación y Cultura UBA y el trabajo final integrador de la Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (UNQ). Docente universitaria en el Seminario de Estudios Culturales y en el Taller de Televisión 1 y 2 de Comunicación Social de la UNLaM. Su formación en las áreas de comunicación y cultura aporta una perspectiva valiosa en el diseño de materiales educativos, poniendo el foco en cuestiones de diseño, de contenido, de modos de abordar los temas, esenciales para captar la atención de los estudiantes y optimizar su experiencia de aprendizaje en entornos virtuales.

Y la tercera integrante es Verónica Fernández, Licenciada en Administración de la Educación Superior (UNLaM). Actualmente, elaborando el trabajo final integrador de la

Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (UNQ). Docente universitaria en la asignatura Aprendizaje Basado en Problemas de la carrera de Medicina del Departamento de Ciencias de la Salud. Su experiencia en la aplicación de actividades basadas en problemas enriquece el enfoque del equipo, al promover un aprendizaje autónomo y crítico entre los estudiantes, adaptado a los contextos virtuales.

El equipo está conformado por profesionales con trayectorias académicas diversas, lo que nos permite abordar los desafíos de la enseñanza del Derecho desde una perspectiva multidisciplinaria. Desde su creación, nos complementamos eficazmente al brindar un soporte integral para los docentes, y adaptado a las necesidades de la carrera de Abogacía. Cada integrante aporta conocimientos específicos: desde la administración y la enseñanza en entornos virtuales hasta la comunicación y metodologías de aprendizaje activo.

Esta diversidad permite que el Equipo no solo atienda las demandas académicas, sino que también promueva enfoques innovadores que integran el uso de tecnología en el aula virtual, fortaleciendo así el proceso de aprendizaje y enseñanza en contextos virtuales. Considero que esta complementariedad añade un valor significativo al equipo, al aprovechar las fortalezas individuales de cada integrante y transformarlas en oportunidades de éxito.

A lo largo de nuestro trabajo, hemos establecido una modalidad de apoyo que integra respuestas asincrónicas y encuentros semanales sincrónicos por videoconferencia, en los que resolvemos dudas y brindamos asistencia personalizada a los 94 docentes que actualmente dictan 11 asignaturas bajo la modalidad a distancia. Esta estrategia asegura una atención continua, que pone el foco en la calidad, promoviendo el mejor uso de las herramientas tecnológicas disponibles en el aula virtual y fortaleciendo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. Tutorial: modalidad, objetivos y metodología del TFI

La modalidad seleccionada para desarrollar este trabajo final integrador (TFI) es la de proyecto de innovación (según RCS 428-22). El mismo se fundamenta en varios aspectos clave relacionados con el propósito y la naturaleza de la investigación propuesta, y busca proponer cambios significativos en las prácticas educativas en el contexto de la educación a distancia en la carrera de Abogacía de la UNLaM, específicamente en aquellas asignaturas que cuentan con un componente virtual.

Se apoya en un análisis teórico, que servirá de base para implementar actividades lúdicas y técnicas de gamificación como estrategias pedagógicas innovadoras en la educación superior a distancia. Entre los principales motivos de esta elección se destacan la posibilidad de incorporar

la gamificación como herramienta para mejorar la experiencia de enseñanza y aprendizaje y el propósito de enriquecer la práctica docente mediante recursos lúdicos que fomenten un aprendizaje más motivador y efectivo.

Objetivos del trabajo

El objetivo principal de este trabajo es integrar los contenidos teórico-prácticos trabajados durante la carrera de Especialización en Docencia en Entornos Virtuales (EDEV) para el diseño y aplicación de actividades lúdicas (optativas y obligatorias) como estrategia didáctica en las asignaturas de la carrera de Abogacía de la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) que se ofrecen bajo la modalidad a distancia desde la etapa pospandemia, (2021 en adelante).

Objetivos Específicos

- a. Reflexionar acerca de las oportunidades y los desafíos de incluir la ludificación o gamificación como propuesta pedagógica en las asignaturas universitarias.
- b. Explicar el potencial de la gamificación en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación a distancia.
- c. Diseñar actividades que fomenten el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento original a través de actividades lúdicas.
- d. Proponer actividades lúdicas de resolución individual y grupal.

La metodología adoptada para el desarrollo de este TFI se estructuró en una serie de pasos interrelacionados, en los que la teoría de los seminarios de EDEV se utilizó para analizar las distintas etapas y experiencias de capacitación llevadas adelante por el Equipo de UNLaM. El primer paso consistió en realizar una exhaustiva búsqueda, revisión y análisis de la bibliografía pertinente. Para ello, se consultaron tanto los recursos proporcionados durante EDEV, como otras fuentes externas relevantes que abordan la gamificación, la ludificación y las metodologías activas en educación a distancia orientadas específicamente al área disciplinar. Esta revisión teórica permitió conocer las mejores prácticas, los marcos conceptuales y las estrategias pedagógicas más adecuadas para el diseño de actividades innovadoras y efectivas en este contexto.

A su vez, se llevó a cabo un análisis de las experiencias de los docentes de las 11 asignaturas de la carrera de Abogacía que se dictan a distancia. Para ello, se diseñaron y distribuyeron encuestas² entre los docentes, con el objetivo de comparar sus vivencias durante la enseñanza “no presencial” durante la pandemia (años 2020 y 2021) y su experiencia con la enseñanza a distancia en el año 2022. Las encuestas incluyeron preguntas tanto cuantitativas como

² Anexo 1 y Anexo 3 - Encuestas a docentes de asignaturas virtuales.

cualitativas, permitiendo obtener datos precisos sobre las percepciones, desafíos y estrategias adoptadas por los docentes en ambas modalidades.

El objetivo de las encuestas dirigidas a los docentes, fue recolectar datos cuantitativos acerca de su percepción sobre la eficacia de las modalidades de enseñanza, los recursos utilizados y la disposición a incorporar nuevas metodologías como la gamificación. Los resultados obtenidos en estas encuestas proporcionaron una visión clara sobre el estado de las prácticas pedagógicas en la modalidad a distancia y las áreas en las que se podían implementar mejoras.

En paralelo, se realizó una investigación y selección sobre las herramientas tecnológicas disponibles y pertinentes que podían incluirse en el aula, para diseñar actividades lúdicas y gamificadas. Se evaluaron diversas opciones, considerando su accesibilidad, facilidad de uso y capacidad para motivar a los estudiantes en un entorno virtual. Tras esta selección, se diseñaron actividades lúdicas que no solo buscaban involucrar a los estudiantes, sino también permitir una evaluación formativa continua, brindando retroalimentación durante los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, se elaboraron actividades lúdicas tanto de resolución individual como grupal, diseñadas para fomentar el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento original. Estas actividades fueron creadas bajo los principios de la gamificación, buscando generar un aprendizaje más motivador, dinámico y efectivo, alineado con los objetivos educativos de las asignaturas en la modalidad a distancia.

3. Briefing de Misión: Contexto que da origen al TFI

3.1. Perspectiva crítica sobre inclusión de tecnología en la educación

La Era Informacional (Castells, 2001), es la transformación de una sociedad en un contexto caracterizado por la interconexión. La mediación e incorporación de las TIC y la aparición de Internet como factor fundamental, han modificado las estructuras socioculturales, estableciendo nuevos hábitos y valores para las relaciones entre las personas.

Este contexto ha dado lugar a una cultura caracterizada por la abundancia de información (Bilinkis, 2019), la rapidez en el acceso a cantidad de datos y la brevedad, que vemos reflejado en el consumo de videos cortos, la lectura rápida de textos digitales y una inclinación hacia el contenido visual y audiovisual. Así la sociedad se adapta a la abundancia de información, ajustando su capacidad de atención y tiempo de lectura, dejando de lado el papel como soporte y volcándose cada vez más a distintos dispositivos digitales.

A medida que las relaciones interpersonales y los accesos a la información se aceleran, también cambia nuestra manera de interactuar y aprender, en medio de una industria que fomenta el individualismo, el consumo rápido y segmentado, requiriendo cada vez más esfuerzo para la concentración, la lectura en profundidad, el compartir por fuera de los medios virtuales. Este fenómeno crea nuevos valores en las interacciones humanas, a la vez que establece nuevas normas de atención y procesamiento, donde el contenido breve y directo tiene cada vez más impacto. Como veremos en este trabajo, este contexto representa un desafío para docentes y estudiantes en las aulas.

Las TIC han producido una verdadera revolución social y dentro de ella está la educación en EVA o educación a distancia (EaD). Si bien la tecnología ofrece una gran cantidad de oportunidades, también plantea desafíos y peligros que es necesario abordar para que el aprendizaje sea significativo. García Aretio (2007) señala que, aunque las TIC e Internet presentan posibilidades inmensas para la educación, no garantizan por sí solas una formación integral. La verdadera educación, sostiene, debe abarcar no sólo la transmisión de información, sino también el desarrollo de habilidades, valores, autonomía y capacidad crítica en los estudiantes. En este sentido, compartimos que la simple transmisión de datos no equivale a una propuesta pedagógica.

En ocasiones, el entusiasmo por integrar tecnologías lleva a creer que la sola digitalización de contenidos o la implementación de plataformas de comunicación implica innovación educativa. Sin embargo, esta percepción ignora la necesidad de un enfoque pedagógico que sustente el uso de TIC, y la falta de este sustento pedagógico puede llevar a replicar modelos de enseñanza tradicionales en formato digital, sin aportar una verdadera renovación (García Aretio, 2007). La innovación real debe basarse en un diseño didáctico pensado específicamente para entornos digitales, priorizando la interacción significativa y el pensamiento crítico entre los estudiantes. En ese sentido nos planteamos explorar en este trabajo ¿qué características tienen los espacios virtuales y las propuestas que promueven este tipo de actividades?

Por otra parte, como plantea Cabero (2001), los problemas en la implementación de TIC se relacionan tanto con aspectos pedagógicos como con la estructura institucional. Muchas veces, las instituciones carecen de la normatividad adecuada, de programas de formación docente en el uso educativo de las TIC, y de estrategias de evaluación y acreditación específicas para la educación a distancia. Sin una base organizativa sólida y flexible, resulta difícil integrar las TIC de forma efectiva y sustentable.

La UNLaM, a través de su Departamento de Derecho y Ciencia Política, reconoció estos desafíos y en este trabajo recuperamos el esfuerzo por integrar las TIC con un enfoque de reflexión

y análisis constante. Nos inspiramos en autores como Furman (2021) y Maggio (2018), quienes destacan que el uso de tecnología en la educación debe enriquecerse con un diseño de aprendizaje donde el estudiante esté motivado y comprometido más allá del simple uso de herramientas digitales. En este sentido, la retroalimentación, la evaluación como parte del proceso de aprendizaje (Anijovich y Cappeletti, 2017) y la adaptación pedagógica al entorno mediado por tecnología, son esenciales para que las TIC se conviertan en herramientas que potencien el aprendizaje en lugar de limitarse a ser un atractivo inicial.

La inclusión de gamificación en el aula, se sustenta en principios pedagógicos como la evaluación auténtica, descrita por Anijovich y Cappeletti (2017, p. 119) como el diseño de situaciones que simulan los desafíos típicos del ejercicio profesional. En este enfoque, los estudiantes enfrentan problemas significativos y complejos, donde deben recurrir a sus conocimientos previos, emplear estrategias y demostrar una comprensión profunda de los saberes adquiridos. En el contexto de la formación en Derecho, este tipo de evaluación facilita el desarrollo de habilidades esenciales para diagnosticar problemas, analizar hechos, identificar soluciones fundamentadas en el marco legal y aplicarlas de manera adecuada (López-Rendo, et al., 2021).

También es relevante considerar las críticas a esta metodología, especialmente aquellas que la ven como un simple recurso de entretenimiento, inadecuado para la formación en Derecho, al percibir que podría banalizar la disciplina o fomentar un razonamiento jurídico superficial. Como señalan algunos autores, y profundizaremos en el caso de UNLaM: "muchos/as docentes mantienen una postura escéptica, ya sea por desconocimiento, miedo al cambio, las dificultades que implica o por falsas creencias acerca de posibles incompatibilidades con el sistema" (Barbosa et al., 2018, p. 850).

El Equipo de UNLaM reafirma la importancia de que los docentes de Abogacía actúen como guías en este entorno digital, promoviendo competencias críticas, éticas y de trabajo en equipo en los estudiantes, como fundamentamos a lo largo de este trabajo. Al enfrentarnos a estos retos, descubrimos las fortalezas y necesidades de nuestro equipo docente, apostamos por una pedagogía que transforme y no sólo adapte las TIC, promoviendo instancias de formación académica significativa.

3.2. El caso de la UNLaM

Este TFI surge como consecuencia de mi experiencia y labor desempeñada, como personal no docente y docente, en el DDCP de la UNLaM durante la Pandemia COVID-19 en marzo del

2020. Suceso que aceleró la virtualización de las prácticas sociales y por supuesto educativas, dentro de un sistema educativo fuertemente arraigado en una lógica de enseñanza presencial.

La carrera de Abogacía fue creada en el año 2004. En el año 2011 se produjo el primer contacto con el proceso de enseñanza en entornos virtuales con la presentación de la oferta de las asignaturas Sociología y Filosofía del Derecho de manera virtual, con parciales presenciales. Ambas asignaturas se dictaban solamente de manera asincrónica a través de la Plataforma MIEl (Materias Interactivas en Línea)³, campus virtual creado por la UNLaM donde los docentes cargaban contenidos, interactuaban con los estudiantes y/o entre docentes y se desarrollaban las actividades prácticas.

En el año 2019, la UNLaM comenzó a definir su proyecto de Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED)⁴ con el objetivo de atender la alta demanda que tienen las carreras de grado, como así también, complementar las actividades presenciales para luego comenzar a ofrecer asignaturas y carreras que podrían ser cursadas a través de este Sistema.

Ese mismo año, se implementa el SIED-UNLaM⁵ y se aprueba el “Reglamento del sistema Institucional de Educación a Distancia de la Universidad Nacional de La Matanza⁶”. Momento en el cual también se efectúa mi designación como Referente del SIED Departamental conformando un equipo para presentar el SIED UNLaM ante CONEAU.

En marzo 2020, debido a la pandemia, la UNLaM comenzó su ciclo lectivo con clases en forma virtual y a distancia⁷. Esto obligó a todas las cátedras a modificar el rol docente de manera repentina e incorporar herramientas virtuales para poder realizar la cursada universitaria. Litwin (2000) resalta que la característica principal de la Educación a Distancia consiste en la mediatización de las relaciones entre los docentes y los alumnos, es decir, el reemplazo de la propuesta de asistencia a clase por una en la que los docentes enseñan y los alumnos aprenden mediante situaciones no convencionales, en espacios y tiempos que no comparten. En referencia a la mediatización de la Educación a Distancia, Zangara (2014) resalta que está representada por la intervención pedagógica, comunicacional, tecnológica y cultural que se produce en las

³ El ANEXO 2 presenta una galería visual del Campus Virtual de la Plataforma MIEl, ilustrada a través de capturas de pantalla.

⁴ El SIED es el conjunto de acciones, normas, procesos, equipamiento, recursos humanos y didácticos que permiten el desarrollo de propuestas a distancia de las Universidades. Aprobado a partir de la Resolución Ministerial de Educación de La Nación N° 2641/17.

⁵ Mediante Resolución HCS N° 105/19.

⁶ Se puede consultar la Resolución HCS N°139/19 en el siguiente enlace: <https://miel.unlam.edu.ar/data2/novedades/Res%20HCS%20139-2019%20-%20SIED.pdf>

⁷ Mediante Resoluciones Rectorales 137/20 y 302/20 (Se puede consultar en el siguiente enlace: [1378_Res.302.pdf](#)).

situaciones de enseñanza para facilitar procesos de aprendizaje idiosincrásicos, con el objetivo de facilitar la enseñanza y favorecer la interacción, las actividades didácticas y evaluativas.

Por supuesto que, en el contexto de pandemia, la modalidad adoptada no era “a distancia” sino que era una modalidad “no presencial” o una “enseñanza remota de emergencia”. Este término se refiere a la rápida implementación de métodos de enseñanza a los que se tuvieron que adaptar las instituciones educativas en un contexto de crisis, como ocurrió durante la pandemia de COVID-19. Entre los rasgos distintivos de esta modalidad podemos identificar: su improvisación y falta de preparación adecuada, no está diseñada con las consideraciones pedagógicas que suele tener la educación a distancia.

La enseñanza remota de emergencia busca mantener la continuidad educativa en situaciones inesperadas, pero no considera por ejemplo que sus participantes cuenten con los recursos necesarios, y teniendo en cuenta las desigualdades existentes en nuestro país. En palabras de Buckingham (2008, p.115) “La brecha digital ya no es meramente una cuestión de acceso a equipos: también tiene que ver con la calidad del equipo (y de las conexiones a Internet) y con las habilidades y el capital cultural que se requieren para usarlo”. Así, la propuesta generada para educar en emergencia puede carecer de la interactividad y los recursos que son esenciales para una experiencia de aprendizaje significativa. En algunos casos, las TIC que podrían incrementar las posibilidades de integración social y la ampliación de los derechos ciudadanos (mediante el acceso a la información, a los servicios públicos de gobierno, educación y salud electrónicos) terminan reforzando la exclusión y la desigualdad.



Imagen obtenida de la Web⁸, viñeta humorística de Orejano.com

Actualmente, la educación recibe diferentes denominaciones según su modalidad, como “educación en línea”, “educación presencial” o “educación a distancia”. En este sentido,

⁸ Fuente de la imagen:

<https://ergonomic.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/02/ceibal.jpg?w=425&h=300>

Schwartzman, Tarasow y Trech (2014) destacan la noción de “educación en línea” (EeL) como un concepto que supera al de “educación a distancia” tradicional. Mientras esta última, se caracteriza por la falta de un espacio común de interacción, donde el estudiante interactúa principalmente de manera individual con el material de estudio y ocasionalmente con sus tutores, la educación en línea ofrece un entorno más dinámico y participativo.

Para estos autores, la educación en línea se basa en principios socio constructivistas, resaltando el papel fundamental del contexto social e histórico en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Schwartzman et al., 2014, p. 39). Esta modalidad fomenta un espacio común de interacción, donde los participantes están en constante diálogo y colaboran en la creación conjunta de conocimientos. De esta forma, el centro del aprendizaje no son los materiales de estudio tradicionales, sino las actividades estructurantes del curso, que organizan el recorrido del estudiante de manera coherente con la propuesta educativa en línea (Schwartzman et al., 2014, p. 51).

Por otro lado, Coicaud (2019) describe la formación en línea, a través de plataformas virtuales, como “metacontextos” en los que se entrelazan diferentes trayectorias de aprendizaje, creando espacios con propósitos y recursos diversos que abren caminos hacia nuevas áreas del conocimiento. En cuanto a la modalidad presencial, Coicaud observa que muchas veces estas plataformas son subutilizadas, ya que se emplean sólo como repositorios digitales sin incorporar estrategias didácticas o comunicacionales que potencien el aprendizaje.

4. Nivel 1: Insert Coin - Introducción a la virtualidad en UNLaM

4.1. El rol docente en los entornos virtuales de aprendizaje (EVA)

Centrándome en el concepto de “rol docente”, me parece fundamental distinguir que un rol no equivale a una persona, y que una persona normalmente asume varios roles en su vida cotidiana. Por ello, en esta ocasión, haré uso de la definición de Pichon Rivière (1984, p.128), que explica que un rol es: “Un modelo organizado de comportamientos relativos a cierta posición del individuo en una red de interacción, definido por sus expectativas y las de los otros”. Esto identifica un aspecto social del rol, que es diseñado por el entorno, y un aspecto psicológico, que es la manera personal en que cada individuo desempeña su rol. El rol social está compuesto por el conjunto de conductas y actitudes que se esperan del individuo, así como por los deberes que debe asumir y las tareas que debe poder realizar.

En el contexto de la EaD, este concepto adquiere una relevancia especial debido a la dinámica de interacción del entorno educativo virtual, donde los roles son interdependientes. A

diferencia de la educación tradicional, en EaD el docente no solo cumple un rol de transmisor de conocimientos, sino que también se convierte en un facilitador del aprendizaje, orientador, y en ocasiones, un apoyo técnico, adaptando constantemente su rol en función de las necesidades de los estudiantes y del medio virtual. Este dinamismo refleja cómo el rol docente se moldea en función de las expectativas de los estudiantes, la institución y el propio docente, creando un ciclo de retroalimentación continua. Así, los actores (docentes, estudiantes, tutores y personal técnico) se influyen y generan cambios unos en otros a medida que cumplen sus roles en la red educativa. Este proceso no es estático, sino que requiere una adaptación constante, destacando la flexibilidad y la capacidad de respuesta del rol docente en función del entorno y sus demandas.

El docente que trabaja en entornos presenciales cuenta con habilidades derivadas de su formación, la aplicación de estrategias educativas y su experiencia en esos mismos entornos. Estas competencias combinadas le permiten transmitir el conocimiento específico de su materia, interactuando directamente con sus estudiantes en el aula. Cuando la enseñanza adopta el formato de Educación a Distancia, el docente y el estudiante pueden no coincidir en tiempo y espacio, se modifican las condiciones en las que desempeñan sus roles por la mediación tecnológica, y se evidencia la mencionada Brecha Digital.

Con el inicio del siglo XXI y el crecimiento de las TIC, se producen cambios significativos en las prácticas formativas, modificando tanto la manera en que se enseña como la forma en que los estudiantes reciben y procesan la información en los EVA. Estos cambios han sido analizados por autores como Jenkins (2006), quien sostiene que la digitalización y la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación transforman no solo las formas de acceder al conocimiento, sino también los procesos cognitivos de los estudiantes, que se adaptan a entornos interactivos, visuales y multimedia, lo que redefine su capacidad de atención, comprensión y aprendizaje. Esta transformación implica una reconfiguración de las prácticas pedagógicas y una adaptación a nuevos estilos de consumo de información, caracterizados por la fragmentación y la inmediatez.

Ante este contexto, el docente debe redescubrir y desarrollar nuevas habilidades para cumplir con sus objetivos educativos. Su labor implica trasladar el relato, la dinámica y la interacción de la clase presencial a un espacio diferente. Los relatos permiten a los docentes, como parte de su metodología, persuadir, captar la atención y establecer vínculos con los estudiantes dentro de un marco cultural.

En los EVA, surge el reto de redefinir estos relatos. Las tecnologías ofrecen numerosas opciones que pueden ser utilizadas para diseñar material didáctico digital, ayudando a alcanzar los

objetivos de la clase. Las interacciones básicas y las funciones esenciales para una enseñanza en línea emergen de la experiencia en el uso cotidiano de la tecnología, aunque no siempre con fines explícitamente educativos. El papel del docente virtual será identificar qué herramientas y enfoques son los más adecuados para los objetivos de aprendizaje.

Para autores como Barberá y Badía (2004), los conocimientos tecnológicos no son el objetivo principal, ya que solo son un medio para los procesos de enseñanza y aprendizaje; sin embargo, debido a su papel crucial, captan gran parte de la atención del docente (incluso su resistencia), ya que representan el canal de comunicación y la base de la relación didáctica. En las etapas iniciales de adaptación de las instituciones a los EVA, es fundamental definir claramente los roles y distribuirlos en diferentes actores, como se muestra en el caso de UNLaM a continuación. A medida que avanza el proceso, los docentes van adquiriendo experiencia y, con ella, una mayor alfabetización digital. Esto les permite mejorar sus habilidades a través de la práctica y aprovechar de manera más efectiva las diversas herramientas disponibles en línea, que le van resultando más intuitivas. García Aretio (2002) destacaba hace más de 20 años que el trabajo de los docentes en EVA se distribuía en múltiples roles, mencionando una dependencia con el tecnólogo, el diseñador de los EVA, el administrador del servidor y los facilitadores de contenido.

En el contexto de la UNLaM, previo a la implementación de la modalidad a distancia, surgieron voces de docentes que manifestaron que, dadas las condiciones de la institución, la transición hacia esta nueva modalidad no era viable, y las tensiones se hicieron evidentes.

Para el equipo de acompañamiento, resultaba esencial distinguir entre diferentes tipos de desafíos enfrentados por los docentes. Primero, identificar aquellos aspectos relacionados con el conocimiento de la modalidad a distancia: es decir, lo que los docentes aún no conocían y que podría resolverse mediante información y apoyo continuo. En segundo lugar, se debía analizar qué desafíos estaban relacionados con la capacidad para gestionar el entorno virtual, lo cual sugería la necesidad de ofrecer capacitación en el uso de herramientas y estrategias innovadoras que les permitieran adquirir nuevas habilidades. Finalmente, había que considerar el factor motivacional: la falta de deseo o resistencia al cambio. Para superar esta barrera, el equipo se propuso motivar e inspirar a los docentes, ayudándolos a comprender el valor y las oportunidades de la enseñanza a distancia.

Prevalecía la necesidad de revisar y ajustar ciertas condiciones como los recursos y herramientas digitales, también pensar en un cambio de rol docente. En aquel contexto de virtualidad forzosa hubo una fuerte resistencia al cambio, a romper los viejos paradigmas. Este proceso exige dejar atrás lo que antes resultaban estrategias exitosas. En palabras de Carlota Pérez

(1999) "No es grato ser un novato frente a los nuevos equipos después de haber sido un experto en los antiguos". Requiere que los profesores pasen por un proceso de desaprendizaje, para dejar de lado sus antiguas formas y poder aprender de otro modo, incluyendo así las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza. A estos cambios la autora los denomina acumulación y destrucción creativa, entendiendo que se refieren a la pérdida y cambio de lo antiguo por lo nuevo, es decir, un proceso de innovación. Esta destrucción creativa es la que lleva a los cambios de paradigma tecno económicos.

Pérez (1999) señala que un cambio de paradigma implica no solo aprender nuevas técnicas y adaptarse a nuevas metodologías, sino también un proceso de desaprendizaje que puede ser desafiante y hasta doloroso. En el contexto de la UNLaM, durante la pandemia, los docentes que habían construido su experiencia en aulas presenciales se enfrentaron a una rápida transición hacia la enseñanza virtual. Este cambio implicó dejar atrás métodos probados y que consideraban efectivos, estrategias pedagógicas consolidadas y la familiaridad de la interacción presencial para adentrarse en un entorno digital completamente nuevo. Como señala Pérez, el cambio los convirtió temporalmente en "expertos devenidos en novatos", obligándolos a aceptar la obsolescencia de muchas de sus rutinas y prácticas anteriores.

Como equipo de acompañamiento, comprendimos que para nuestros docentes, el proceso fue más que una simple adquisición de habilidades digitales; representó la necesidad de redefinir su rol y su enfoque educativo, abandonar patrones de enseñanza profundamente arraigados, y adoptar nuevas formas de interacción y evaluación en el aula virtual. Fue un reto que no solo afectó su dominio técnico, sino que también les exigió una transformación personal y profesional, replanteando su identidad docente en un entorno diferente y lleno de incertidumbre.

Dejar atrás ese rol catedrático donde se exponen clases magistrales frente a un público conformado por estudiantes en silencio que pasivamente escuchan al docente, pero donde la interacción generalmente resulta casi nula. Este enfoque, habitual en el aula presencial para transmitir conocimientos de forma estructurada, resultó insuficiente en el entorno virtual, donde la distancia física demanda un enfoque mucho más participativo y dinámico.

En este sentido, Maggio (2018) destaca que los docentes que priorizan la interacción con sus estudiantes entienden la importancia del diálogo en el aprendizaje. En el ámbito virtual, fomentar esta comunicación bidireccional es clave para mantener el compromiso y la comprensión de los estudiantes. Así, el cambio de paradigma implicó para los docentes no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino también una adaptación profunda en su enfoque pedagógico,

promoviendo el diálogo y la participación activa como elementos centrales de la educación a distancia.

En cuanto a las características, en EaD, el rol docente es considerado “distribuido”, es decir, que como indica De Majo (2005), es ejercido por varias personas y medios. En el papel del rol docente no solo intervienen personas, sino que también aparecen actores como el campus virtual o plataforma educativa que juega un papel más determinante que los usuales medios y recursos didácticos de las clases presenciales.

El rol docente en la actualidad se ha visto enriquecido por la incorporación de elementos tecnológicos como el campus virtual, los cuales han trascendido la función tradicional de los recursos didácticos en la modalidad presencial.

Dado este ejercicio distribuido, el trabajo en equipo adquiere total protagonismo no sólo para la preparación sino para el dictado de los cursos. La conformación y coordinación de estos equipos es un punto clave en la gestión de la EaD y para integrarlos, sus miembros deben estar dispuestos a resignar individualismos y a funcionar por medio de negociaciones y acuerdos en pos de las metas comunes. Sobre este aspecto, Coicaud (2019) resalta que el trabajo en equipos docentes resulta fundamental en las propuestas mediadas por TIC, siendo indispensable la división de roles.

Siguiendo con el concepto de distribuido, Bolívar (2011) aporta que uno de los rasgos asociados al aprendizaje 2.0 es el de distribuido donde: "En el aprendizaje 2.0 la transferencia de conocimiento no es jerárquica ni unidireccional. No existen roles definidos de aprendiz y maestro. En este tipo de aprendizaje, cada persona puede jugar indistintamente los roles anteriores en función del momento y de las circunstancias concretas."

Una de las características más importantes de la enseñanza en entornos virtuales es la exposición constante a la que están sometidos los actores en el campus virtual. En el caso de los docentes, esto puede afectar la manera en que se percibe su poder y autoridad en el aula (De la Serna y Vain, 2008). En esta modalidad, cada interacción, tanto escrita como verbal, queda registrada, lo que proporciona un registro detallado y permanente del proceso educativo. Esta visibilidad trae beneficios importantes para docentes y estudiantes. Por un lado, permite a los estudiantes revisar y repasar el material y los intercambios, tantas veces como lo necesiten, lo que facilita su proceso de aprendizaje. Por otro lado, también permite a los docentes reflexionar sobre sus propias prácticas, identificar áreas de mejora y ajustar su enfoque en función de las necesidades de sus estudiantes. Podría decirse que esta exposición promueve una cultura de transparencia y

mejora continua, genera cambios en el poder del docente, que deja de ser una autoridad incuestionable, para redefinir su rol como un facilitador en constante adaptación.

García Aretio (2007) también se refiere a este aspecto con el concepto de “Permanencia” y dice que una de las causas del avance a gran ritmo de las propuestas educativas a distancia es “porque la información no es fugaz como la de la clase presencial, la emisión de radio o televisión; el documento textual o audiovisual está esperando siempre el momento adecuado para el acceso de cada cual; quedan registrados todos los documentos e intervenciones como residentes en el sitio Web y ello posibilita las analíticas de aprendizaje”. Favorece al presentismo de estudiantes y de profesores, salvo casos extremos. Siempre se puede volver al campus virtual para encontrar el material y los intercambios.

Dado lo expuesto, es totalmente esperable que el rol docente presente transformaciones en la sociedad del conocimiento, en la educación mediada por TIC, desde el punto de vista pedagógico. Al referirse a esta cuestión, señalan Cebrián de la Serna y Vain (2008) que el cambio fundamental en EaD se relaciona con la mayor independencia del estudiante para gestionar su aprendizaje con la flexibilidad de la asincronía, que causaría una disminución en la función del docente como proveedor de conocimientos. A lo largo de este trabajo se indaga críticamente si existen otras posibilidades a tener en cuenta al introducir cambios en el aula.



Imagen obtenida de la Web⁹. Viñeta del humorista y pedagogo Francesco Tonucci

4.2. Las experiencias docentes en asignaturas virtuales de UNLaM

Durante el periodo de pandemia y pospandemia, con el objetivo de relevar información, se realizaron entrevistas a todos los docentes a cargo de las comisiones englobadas en asignaturas virtuales del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la UNLaM con el fin de conocer e identificar el impacto de la Educación a Distancia en su rol docente.

⁹ Fuente de la imagen: <https://i.pinimg.com/222x/ca/59/d5/ca59d5bbc545c8d99c8509c82abd6eea.jpg>

Estas entrevistas permitieron analizar, interpretar y sistematizar la información obtenida de informantes claves con el propósito de recuperar los aspectos individuales como así también organizativo - institucionales que permitan enriquecer el abordaje y además, producir conocimiento al analizar las características e incidencia de esta modalidad de enseñanza en la carrera de abogacía del Departamento.

Del resultado de las mismas surgieron diversas coincidencias, así como discrepancias, que al ser analizadas detenidamente nos permiten establecer una clasificación analítica. Asimismo, se indaga acerca de qué otras funciones aparecen en el entorno virtual. En este sentido, se advirtieron 4 (cuatro) tipos de expresiones que los docentes comunican a partir de las coincidencias en la observación del rol docente, las cuales se enumeran a continuación.

1. Adaptación y Capacitación: Una constante entre los docentes entrevistados surge en la necesidad de capacitación específica para adaptarse al entorno virtual. Indican que la adaptación al entorno virtual requirió de una formación concreta.

Al ser consultados acerca del impacto de la EaD en su rol docente, señalan que, previamente, fue necesario incurrir en una capacitación. El Seminario Rol Docente en la Educación Superior “No presencial”: Aproximaciones a los recursos y herramientas virtuales¹⁰ ofrecido en 2021, por el Departamento de Derecho y Ciencia Política de la UNLaM, les permitió entender y comprender los conceptos básicos de la EaD, como así también, conocer otras herramientas que utilizaron para poder desarrollar sus clases. Una de las docentes entrevistada de la asignatura Economía Política (K.A.) explica el contenido a través de gráficos en ejes cartesianos y comparte el ejemplo de la utilización de la pizarra digital como recurso incorporado.

A su vez, A. G. destaca la necesidad de aprender nuevas tecnologías y técnicas pedagógicas para poder enseñar de manera efectiva en un entorno virtual.

Considero que este punto es el más relevante, ya que la capacitación continua es esencial para desarrollar nuevas competencias y generar un impacto significativo en la formación docente. Aquellos que desempeñan un rol específico deben contar con ciertas habilidades. En el caso de los profesionales, es fundamental recibir una capacitación formal antes de asumir sus responsabilidades.

Como base fundamental, se deben conocer las características y posibilidades del EVA con el cual se trabajará, dónde se desarrolla la interacción y el proceso de aprendizaje. También es el entorno en el que se presenta la información y la propuesta de actividades que le permiten al

¹⁰ Este Seminario se realizó en el marco del Plan VES I (Plan de Virtualización de la Educación Superior) del año 2021, dependiente de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación.

alumnado apropiarse de los contenidos disciplinares, entonces el rol del docente virtual es de acompañamiento y para ello habrá de realizar un seguimiento lo más exhaustivo posible del trayecto formativo del estudiante.

Algunos desafíos a los que se enfrenta un docente virtual conlleva la responsabilidad de producir y seleccionar material en diferentes formatos multimediales, diseñar clases que proporcionen elementos y herramientas para el autoaprendizaje, implementar estrategias de enseñanza que cumplan con la acción educativa y promover actividades individuales, colaborativas y/o de cooperación.

Barberá y Badia (2004) proponen que los docentes que imparten clases presenciales sin experiencia previa en EVA, deberían experimentar el rol de estudiantes en modalidad virtual, incluso si es solo por un breve período. A partir de mi propia experiencia, estoy de acuerdo con esta perspectiva, ya que esta vivencia les permitiría enfrentar los mismos desafíos que enfrentan sus alumnos y reconocer las ventajas de la educación en línea. De este modo, podrían evaluar con mayor precisión la relevancia y efectividad de este tipo de enseñanza. Siguiendo las recomendaciones de Barberá y Badia, el Departamento impulsó una iniciativa para que los docentes sin experiencia en EVA experimentaran el rol de estudiantes en línea. Con el objetivo de facilitar esta experiencia, se ofrecieron capacitaciones específicas que permitieron a los docentes familiarizarse con las plataformas y herramientas utilizadas en la modalidad virtual.

Una de las autoras preocupadas por este tema es De Majo (2005) que expresa que una de las grandes dificultades que han enfrentado los sistemas abiertos o a distancia es el hecho de que la mayoría de los docentes que se desempeñan como asesores dentro de ellos fueron estudiantes de sistemas tradicionales y no han recibido ninguna capacitación ni formación que los habilite para desenvolverse en sistemas diferentes; por lo tanto, no comprenden su significado, su filosofía, sus estrategias, e incluso difícilmente creen en ellos. (p.4).

2. Desafíos de la interacción: Con respecto a este punto, varios docentes mencionan que la interacción con los estudiantes les resulta compleja en un entorno virtual. Desde sus perspectivas, la falta de contacto visual y de señales no verbales dificulta la enseñanza.

D. B. menciona la dificultad de crear una comunidad académica en la virtualidad comparado con la presencialidad. De forma textual expresa que “es distinto cuando es totalmente virtual, ciento por ciento a distancia, que cuando es mixta. Cuando es mixta, la clase presencial, ya produce un acercamiento, una afinidad porque yo considero central crear una mini comunidad académica en ese espacio que es el aula. En la virtualidad es mucho más difícil. Hay una distancia, por lo menos todavía no la pude acortar, y le ponemos esfuerzo, pero es diferente, es distinto”.

El docente C. V. destaca que una de las pérdidas más significativas en la enseñanza virtual es la falta de relaciones humanas y de *networking*¹¹ que se da naturalmente en la presencialidad. Siguiendo el tema de relaciones humanas, los docentes E. M. y L. B. también mencionan que la interacción humana y el ambiente universitario son esenciales para el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, algo que se pierde en la virtualidad. Veremos en próximos apartados alternativas para dar respuesta a estas necesidades.

En este punto Maggio (2012) profundiza en cómo las tecnologías pueden facilitar el aprendizaje colaborativo y la construcción de comunidades académicas, destacando la importancia de la interacción y el vínculo entre los estudiantes y los docentes. Siguiendo a Scolari (2013), se destaca que la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en un entorno lúdico y competitivo junto a sus compañeros permite a los estudiantes comprobar, de forma entretenida, sus nuevas competencias profesionales. Este enfoque facilita una comprensión profunda y práctica de las materias teóricas que han explorado a través de su propia experiencia.

3. Ventajas del entorno virtual: En este punto, hay coincidencias respecto de la distinción de ciertas ventajas en términos de accesibilidad y ahorro de tiempo que el entorno virtual ofrece tanto a estudiantes como a docentes.

Los docentes M. P. y L. B. reconocen que la virtualidad permite una flexibilidad que puede ser ventajosa en ciertas circunstancias, como en el caso de la distancia. La virtualidad permite que personas de diferentes lugares geográficos, con horarios laborales o personales complicados, puedan acceder a la educación. Asimismo, es flexible en cuanto permite adaptar los horarios y los espacios de estudio a las necesidades individuales de cada estudiante.

4. Frialdad de la virtualidad: Los docentes A. L., L. B. y A. G. coinciden en que la enseñanza virtual puede ser fría y distante en comparación con la enseñanza presencial. Personalmente, he experimentado la enseñanza tanto presencial como a distancia. Comprendo sus posturas en cuanto a que la enseñanza virtual puede presentar ciertos desafíos en términos de interacción y conexión. La modalidad virtual ofrece numerosas ventajas, pero es innegable que la falta de contacto físico y la dificultad para leer el lenguaje corporal de los estudiantes pueden generar una sensación de distancia para aquellos docentes que comienzan a transitar esta modalidad.

M. M. también destaca la barrera física y la falta de retroalimentación instantánea como desafíos en la enseñanza virtual. En relación con este tema, me remito a lo que expresa Lerner

¹¹ En término *networking* proviene del inglés y se traduce como “trabajar la red de contactos”

(1996) sobre la importancia de otorgar a los alumnos la responsabilidad de tomar decisiones en su aprendizaje. Lerner sostiene que cuando el docente adopta una postura neutral y no impone sus opiniones, los estudiantes se ven motivados a defender sus propias ideas y estrategias. Por ejemplo, algo que se da con frecuencia en la carrera de Abogacía, si un profesor no interrumpe una discusión sobre un tema controvertido, los alumnos pueden sentirse más libres para argumentar a favor o en contra de diferentes perspectivas, lo que enriquece el diálogo y fomenta un aprendizaje más profundo. Esto demuestra que la neutralidad del docente no implica inacción, sino que facilita un espacio en el que los estudiantes pueden profundizar en sus argumentos y avanzar en su comprensión del tema.

Entre los mismos entrevistados surgieron diversas discrepancias agrupadas en 3 (tres) expresiones:

1. Preferencias personales: La mayoría demuestra una actitud positiva hacia la educación a distancia y la modalidad híbrida, encontrando ventajas en su implementación, mientras que L. B. y E. M. inclinan su preferencia hacia la enseñanza presencial y sienten que la educación virtual no resulta efectiva. Como equipo discrepamos con esta postura e intentamos ofrecer una experiencia durante las capacitaciones que los ayude a cambiar esa mirada. Comprendemos que la modalidad virtual ofrece innumerables oportunidades para mejorar la calidad educativa. Esta forma de enseñanza permite implementar innovaciones y propuestas colaborativas que enriquecen tanto el aprendizaje de los estudiantes como la práctica docente. Además, el trabajo en equipo bajo un liderazgo sólido garantiza una comunicación eficaz entre los docentes y las unidades académicas, fortaleciendo el proceso educativo.

Como señaló García Aretio (1998), la clave para la calidad radica en la eficacia o efectividad. Él afirma que “la falta de consenso para fijar las metas educativas, o la ambigüedad de estas, suele ser el principal escollo de este criterio. Se pueden haber obtenido unos resultados no necesariamente malos y, sin embargo, al no corresponderse con los objetivos y metas deseados y esperados, fallar la eficacia de la institución”. En este sentido, mientras los objetivos estén claros y alineados, la educación virtual puede alcanzar los resultados esperados, siendo tan eficaz como la presencialidad, no pasa por la modalidad.

2. Impacto en la enseñanza: Los docentes mencionan la necesidad de capacitación técnica específica como un impacto significativo en su rol docente. Asimismo, G. B. y G. G. agregan que la virtualidad requiere de una mayor planificación y concentración, además de una diversificación de roles, que no consideran necesaria en la enseñanza presencial.

Me detengo en lo planteado acerca de la planificación. Es muy cierto que conlleva una adaptación, concentración y labor por parte de los docentes. No se trata meramente de realizar ajustes a la planificación de enseñanza presencial para llevarla a una planificación de enseñanza a distancia. Coicaud (2019) sostiene que no se debe forzar la enseñanza a la plataforma, y que es preciso, por consiguiente, tomar decisiones lo más informadas posibles en la selección de herramientas tecnológicas. Estas cuestiones sirven como advertencia. La tecnología no es neutra, trae consigo opciones de diseño. Dicho esto, planificar es pensar no solo el recurso tecnológico (la plataforma) sino el “sentido de la práctica docente” en estos territorios.

Además de mencionar la planificación, es importante referir a la programación, entendiendo que ambos conceptos no son solo un requisito a cumplir sino que pueden convertirse en instrumentos clave para el docente. Feldman y Palamidessi (2001), indican que la programación tiene como objetivo ofrecer una planificación sistemática del proceso, desempeñando cuatro funciones clave: reducir la incertidumbre; organizar y estructurar el material didáctico, definiendo las secuencias esenciales y las actividades prioritarias; preparar cognitivamente para las posibles eventualidades durante la clase; y, finalmente, orientar las interacciones, estableciendo el marco y las reglas generales que guían el desarrollo de la clase. Cada cuatrimestre, el docente enfrenta el desafío de revisar la programación y ajustar los contenidos, los ejemplos o las actividades, para que sean relevantes y actuales. Esto implica integrar material novedoso que despierte el interés de los estudiantes, siempre asegurándose de que se cumplan los objetivos del curso. Aunque esta tarea puede ser complicada, el esfuerzo resulta gratificante.

3. Tecnología y herramientas: Se menciona la importancia de las herramientas tecnológicas y las herramientas y recursos tecnológicos como son Ms Teams, Educaplay, y Canva en su enseñanza. D. B. menciona específicamente la plataforma MIeL¹² como una herramienta que se ha vuelto esencial en su enseñanza.

Del análisis del conjunto de datos e información relevados, y teniendo en cuenta el foco de estudio respecto del rol docente en educación a distancia se observa que, en líneas generales, los docentes comparten la percepción de que la enseñanza virtual presenta tanto desafíos como ventajas. Desde un marco comparativo tomando en consideración las experiencias y perspectivas de los docentes, la necesidad de capacitación, los desafíos en la interacción y la frialdad del entorno

¹² MIeL (Materias Interactivas en Línea) es una plataforma web de enseñanza y aprendizaje en línea, desarrollada íntegramente por personal docente de la UNLaM. La misma fue puesta en funcionamiento durante el ciclo lectivo 2001, como resultado de un proyecto de investigación. A través de ella se imparten asignaturas de grado, posgrado, seminarios, cursos abiertos a la comunidad y de perfeccionamiento docente, en modalidad semi-presencial o como complemento a la modalidad presencial.

virtual son temas recurrentes. Sin embargo, las opiniones varían en cuanto a las preferencias personales y la percepción de la efectividad de la enseñanza virtual frente a la presencial.

En este contexto, a partir de las voces de los docentes de UNLaM, vemos plasmado en la experiencia lo que se mencionó anteriormente, en palabras de Carlota Pérez (1999): asistimos al cambio de paradigma, que mientras facilita un proceso de aprendizaje de nuevas técnicas y métodos, requiere la adaptación a nuevas maneras de hacer, conlleva un difícil proceso de desaprendizaje. Este cambio requiere dejar atrás las formas de trabajo que han sido exitosas hasta ahora, renunciar a gran parte de la experiencia acumulada y aceptar lo desconocido. Como equipo, nos preguntamos entonces ¿Cómo acompañar a los expertos que se convierten en novatos, y mostrar respetuosamente la obsolescencia de las viejas rutinas?

A partir de las entrevistas se evidencia lo presentado por Castells (2001). Para transitar dentro de la sociedad del conocimiento se requieren sistemáticos esfuerzos en la creación de capacidades e infraestructuras que permitan acompañar el desarrollo tecnológico. Si los ciudadanos, docentes, estudiantes, etc no pueden acceder a los bienes básicos de esta nueva sociedad (las computadoras e Internet), si no tienen la capacidad de operar con ellas (alfabetización digital) y si su implementación no conduce a mejorar la eficiencia y eficacia de las organizaciones (tanto empresas como instituciones educativas, en sentido amplio) o a los gobiernos a escuchar las demandas de los ciudadanos (e-democracias), entonces el tránsito a la sociedad del conocimiento conduce a la reproducción de los patrones de desigualdad, exclusión y pobreza, que incluso se acentúan. En consecuencia, podemos afirmar que las TIC constituyen tanto herramientas como objetos de política para el desarrollo.

5. Nivel 2: Exploración de experiencias de aprendizaje en tiempos de pandemia

5.1. Formación docente para la virtualidad en el DDCP

Desde el inicio de las actividades bajo esta modalidad, la Secretaría Académica central había comenzado a capacitar e instruir a la totalidad del cuerpo docente de la Universidad en el uso de la Plataforma MIeL. De este modo las clases comenzaron a ser dictadas bajo un formato similar al virtual. Asimismo, desde el Departamento de Derecho y Ciencia Política se brindó acompañamiento y soporte técnico pedagógico, como medida paliativa de la acelerada puesta en marcha de la educación mediada por la tecnología.

5.1.1. Seminario “Rol docente en la Educación superior “no presencial”: aproximaciones a los recursos y herramientas virtuales”

En el marco de la situación de emergencia sanitaria, con su correlato de no presencia física en las instituciones universitarias, lo cual ha significado un conjunto de adecuaciones y modificaciones en las prácticas habituales de las Instituciones Universitarias, la Secretaría de Políticas Universitarias lanzó, bajo la RESOL-2020-122-APN-SECPU#ME, el Plan VES (Plan de Virtualización de la Educación Superior) periodo 2020-2021.

El mencionado Plan VES tuvo como objetivos fortalecer las instancias de enseñanza virtual mediante la capacitación de los docentes, orientada a mejorar las capacidades tecnológicas y didácticas para el dictado y la evaluación de las asignaturas; fortalecer las instituciones con el software y el hardware necesario para dar respuesta a las adecuaciones requeridas en la virtualización de la enseñanza y contribuir con la mejora de la conectividad de docentes y alumnos en todo el país, así como asegurar la continuidad de las actividades de extensión e investigación que debían sostenerse por su naturaleza esencial teniendo en cuenta el impacto que provocaría su interrupción, en el marco de condiciones de bioseguridad acorde a los protocolos vigentes entonces.

En esta primera instancia, el Departamento lanzó el Seminario “Rol docente en la Educación superior “no presencial”: aproximaciones a los recursos y herramientas virtuales” dictado por las integrantes del Equipo de Acompañamiento Técnico y Pedagógico del Departamento de Derecho y Ciencia Política y pensado para brindar herramientas a nuestro plantel docente en la “educación no presencial” basada en los lineamientos que ofrece la Educación a Distancia.

La intención fue facilitar un espacio de encuentro para ofrecer e intercambiar recursos y herramientas virtuales a partir de la puesta en común de experiencias y contenidos teóricos. Todo ello, favoreciendo la reflexión sobre la Educación a Distancia anclada en la particularidad de las carreras del Departamento y de la UNLaM. En consecuencia y atendiendo las consultas, inquietudes, requerimientos y dudas que nos fueron suministrando los docentes durante ese periodo, hemos adquirido los conocimientos necesarios en pos de la mejora continua a fin de transmitirles las respuestas adecuadas y aprendizajes obtenidos.

Como objetivos principales se persiguió el de brindar una capacitación a los docentes del Departamento de Derecho y Ciencia Política para ejercer su función en los roles de contenidistas, tutores y evaluadores en la Educación a Distancia mediada por las TIC en educación superior. Es importante señalar que, para el adecuado cumplimiento de esta actividad, el Equipo ha recibido capacitación mediante el “Diplomado en Rol Docente en la Educación Superior a Distancia”,

impartido por la Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional. Esta formación facilitó la adquisición de conocimientos tanto académicos como técnicos, centrados en el uso de nuevas tecnologías, con un enfoque en el rol docente frente a las innovaciones en las modalidades de enseñanza en la Educación Superior a Distancia.

En consecuencia, se constituyó el equipo de acompañamiento técnico y pedagógico, utilizando la plataforma MS Teams, dirigido a los docentes de esta Unidad Académica. Este equipo permitió aplicar los conocimientos adquiridos, ajustándolos a las necesidades específicas del cuerpo docente que se desempeña en el Departamento.

Del mismo modo, se llevó a cabo la planificación de un programa integral de capacitación para docentes, orientado a fortalecer sus competencias en la enseñanza en entornos de educación superior a distancia, con el objetivo de mejorar la calidad educativa y la adaptación a los nuevos desafíos tecnológicos.

6. Nivel 3: Desafíos de la implementación en Derecho

6.1. Capacitación abordada a través de Seminarios específicos

Esta segunda propuesta se enmarca dentro del Plan VES II (RESOL-2021-72 -APN-SECPU#ME). Luego del Seminario introductorio dictado en el Plan VES I, se propone la oferta de Seminarios específicos desde el Departamento conformado por cuatro encuentros direccionados a resolver inquietudes concretas de los docentes previo al comienzo del segundo cuatrimestre 2022.

Con los objetivos de profundizar los contenidos introductorios a la educación en EVA dictados en el Seminario antes mencionado, atender los requerimientos de capacitación de los docentes y fortalecer conocimientos de los docentes referentes a temáticas específicas sobre educación a distancia, desde la práctica en la virtualidad.

Los seminarios se organizaron de la siguiente manera:

- Seminario 1: “Planificación del curso en el campus virtual” enfocado en la planificación del curso en el campus virtual aprovechando las potencialidades de la herramienta Autoguía de MIeL. También se repasaron los distintos tipos de foros y herramientas comunicacionales, todo desde la práctica específica de las carreras del Departamento.
- Seminario 2 y 3 “Herramientas para la aplicación de Recursos Digitales”, se hizo hincapié en las herramientas para la aplicación de recursos digitales tanto en la teoría como en la práctica. Más específicamente, se pudieron observar los diferentes usos desde la práctica con ejemplos concretos de aplicaciones tales como Mindomo, Padlet, Mentimeter,

Genially, Kahoot!, entre otros. En este sentido, de acuerdo a la necesidad concreta que nos acercaron los docentes, se observaron las herramientas y recursos más idóneos para resolverla.

- Seminario 4 “Evaluación y autoevaluación del curso y del docente”. Se repasaron los tipos de evaluación de los estudiantes y las formas de aplicación a lo largo de la cursada como así también la autoevaluación de los docentes mediante evaluaciones de desempeño.

Respondiendo a la evaluación del impacto de esta actividad, luego de la experiencia y transición de la enseñanza en modalidad “no presencial” a la modalidad a distancia, y con la oferta del primer cuatrimestre 2022 con asignaturas con componente virtual, se reelaboró el formulario de programa de contenidos de asignatura, con las modificaciones que solicita la Resolución HCS de la UNLaM N° 13/22. Este nuevo programa de asignatura fue aprobado en el mes de marzo de 2022 en el Consejo Departamental del Departamento de Derecho y Ciencia Política de la UNLaM.

Este aspecto es relevante porque además de atender a las modificaciones de la Resolución mencionada, se incorporó un Plan de Trabajo a modo de cronograma del cuatrimestre donde cada cátedra debe indicar, entre otras cuestiones, tanto los contenidos como la práctica (disciplinar o profesional) que se dictará en cada clase. Este Plan de Trabajo tiene una doble función: ser guía del docente de cada curso ya que se indica el contenido de cada clase, y ser guía también del estudiante quien sabe de forma previa el desarrollo de cada clase. Esto presentó ciertas dificultades de confección entre los docentes. Si bien la elaboración del Plan de Trabajo requirió un esfuerzo inicial, consideramos que los beneficios en términos de organización y claridad superaron ampliamente las dificultades. Como equipo consideramos acertada la decisión de incorporar el Plan de Trabajo al Programa ya que, durante el cursado de los seminarios de EDEV, nos resultó de gran utilidad a la hora de establecer una planificación. Es decir, resultó ser una herramienta muy útil en el sentido de anticipar los contenidos y actividades de cada clase.

En consecuencia, se hicieron encuentros presenciales para hacer las devoluciones de esta entrega donde cada cátedra se comprometió a rehacer el programa con el Plan de Trabajo antes del inicio del segundo cuatrimestre, atendiendo a las consideraciones del Departamento y luego de cursar los 4 seminarios del Plan VES II. Con todo lo mencionado, los nuevos programas presentados con sus planes de trabajo resultaron en mejoras sustanciales, y fueron por lo tanto incorporados a la plataforma virtual MIeL y puesto a disposición de los estudiantes. En este sentido, el impacto directo, se observó en tres aspectos: en los planes de trabajo mismos, los cuales mejoraron en su confección puliendo los errores; en los docentes, quienes a fin de completarlo hicieron un repaso de todo el cuatrimestre y repensaron su asignatura adaptándola a los entornos

virtuales; y por último en los estudiantes, quienes disponen de una guía para cursar de forma más ordenada el cuatrimestre.

De lo anterior, se desprende otro de los impactos significativos: la elaboración de los planes de trabajo ha llevado a una notable mejora en el uso de recursos y herramientas digitales dentro de los contextos disciplinares y profesionales. Este avance no solo se refleja en una mayor efectividad en la enseñanza y el aprendizaje, sino que también permite a los docentes y estudiantes integrar de manera más fluida las tecnologías en su práctica cotidiana. En el curso, se ha abordado exhaustivamente este tema, proporcionando a los participantes estrategias concretas para seleccionar y aplicar estas herramientas de manera efectiva. Como resultado, se ha observado un incremento en la capacidad de los estudiantes para interactuar con el contenido de forma más dinámica y colaborativa, así como un fortalecimiento de su preparación para enfrentar los desafíos del mundo laboral actual, donde el dominio digital es crucial.

6.2. Ciclo de Charlas a docentes sobre Educación a Distancia

Con los objetivos de capacitar a los docentes en el uso y aprovechamiento de nuevas herramientas como recursos pedagógicos y de construcción metodológica, como así también, de instruir a los docentes en la utilización de plataformas virtuales y herramientas de programación, se planificó en el año 2023 como actividad de capacitación en el marco del Plan VES III (RESOL-2022-350-APN-SECPU#ME), el “Ciclo de Charlas a docentes sobre Educación a distancia”.

De forma previa a la capacitación, se realizaron varios relevamientos a fin de poder conocer formalmente las necesidades de formación docente. Por un lado, se hicieron entrevistas a docentes que integran asignaturas con componente virtual, lo cual arrojó no sólo un panorama de la situación sino también datos cualitativos de las necesidades mencionadas. Por otro lado, se encuestó a todo el plantel docente abocado a esas asignaturas lo cual nos brindó datos cuantitativos específicos¹³.

Asimismo, en el Plan VES I y el Plan VES II, se realizaron capacitaciones introductorias de las implicancias de la Educación a Distancia en la Educación Superior haciendo hincapié en la formación de ciencias jurídicas de acuerdo a la carrera dictada por el DDCP. Habiendo transcurrido un año de la última instancia formativa, y teniendo en cuenta la próxima acreditación de SIED UNLaM por parte de CONEAU, este ciclo de charlas fue pensado atendiendo a las necesidades propias de ese momento de nuestros docentes, quienes ya habían transitado dos años de experiencia en asignaturas con componente virtual y se habían podido apropiarse de los contenidos, aplicándolos en sus clases.

¹³ Anexo 3 Relevamiento a docentes de asignaturas con componente virtual

La capacitación fue realizada en el marco del Plan VES III (Plan de Virtualización de la Educación Superior) del Ministerio de Educación de la Nación.

En cuanto al contenido propiamente dicho, se pensó en la incorporación de docentes externos a la UNLaM que fueran especialistas en las áreas temáticas requeridas y que puedan dar cuenta no solo de los contenidos a abordar, sino también de las experiencias formativas en otras Casas de Altos Estudios. En este caso se convocaron a las docentes Susana Regina López, Doctora en Formación del Profesorado y Tecnologías de la Información y Comunicación (Universidad Nacional del Litoral), Paula Inés Florez, Especialista en Docencia en Entornos Virtuales con orientación en Educación Superior (Universidad Nacional de Quilmes), Ana España, Magíster en Didácticas Específicas (Universidad Nacional del Litoral) y Hernan Mavrommatis, Master en Gestión de Servicios Tecnológicos y Telecomunicaciones (Universidad de San Andrés) y docente de la UNLaM.

Es importante destacar que con los perfiles mencionados, el equipo de Educación a Distancia y los docentes internos y externos, abarcamos la totalidad de los Departamentos académicos presentes en la Universidad, lo cual nos permitió la apertura de la inscripción del ciclo de charlas a todos los planteles docentes de las Unidades Académicas de la UNLaM, con la seguridad de poder brindar asesoramiento específico para cada disciplina y promover que distintos campos de conocimiento compartieran instancias de formación, vieran modos de hacer de otras ciencias, se pudieran tomar nuevas preguntas y otros ejemplos para resolución de las labores cotidianas en las aulas virtuales.

Al integrar los perfiles mencionados, que son transversales tanto en formación como en procedencias, y con el apoyo del equipo de Educación a Distancia, se planificó, organizó y desarrolló el ciclo de charlas de manera coherente. Cada clase se diseñó para estar relacionada con la anterior, lo que permitió establecer un guión claro de trabajo y asegurar una progresión lógica en el aprendizaje.

El equipo de Educación a Distancia junto a los docentes tutores internos fueron los encargados de la gestión previa, que incluyó tareas de planificación, diseño, convocatoria de expositores, armado del *flyer*, difusión de la actividad a todas las unidades académicas, seguimiento del Ciclo en cuanto a asistencia, control y monitoreo de las clases sincrónicas, diseño y tutoría de las clases asincrónicas. Asimismo, una vez finalizado el ciclo fueron los encargados de corregir los trabajos finales y hacer las devoluciones como así también de diseñar los certificados de asistencia y/o aprobación para enviarlo a cada participante.

En cuanto al curso en sí, el mismo se desarrolló a lo largo de 7 semanas contando con 2 clases semanales: una asincrónica a través de la plataforma MIeL y una sincrónica a través de la plataforma Ms-Teams. En cada clase asincrónica se presentó la temática a trabajar dentro de un contexto multimedial, las actividades a realizar y el plazo para el cumplimiento de las mismas. Asimismo, para las actividades, se exploraron las diferentes posibilidades que brinda la herramienta foro de la Plataforma MIeL.

En estas clases a su vez se hizo hincapié en la teoría procediendo a la elaboración de materiales didácticos digitales originales creados por los docentes internos y externos, así como también se puso a disposición material bibliográfico obligatorio y complementario. En cada clase sincrónica, por su parte, se tuvo como propósito lograr la interactividad proponiendo actividades lúdicas para resolver en tiempo real.

Durante el recorrido, se abordaron los siguientes temas:

- Formación y rol docente

Enfocado en dar a conocer que las aulas virtuales disponen tanto de recursos internos, externos que potencian las posibilidades educativas, de comunicación y colaboración para el diseño de propuestas de enseñanza innovadoras. En este punto Susana López (2014) presenta el concepto de “permeabilidad” del campus virtual, en donde los profesores implementan narrativas digitales para la enseñanza de contenidos articulando la comunicación entre el afuera y el interior de las aulas virtuales. Sostiene que las tecnologías digitales y las plataformas de aprendizaje en línea ofrecen oportunidades únicas para expandir el aula más allá de sus fronteras físicas, permitiendo una interacción dinámica entre estudiantes y contextos externos. Enfatiza la importancia de integrar herramientas y metodologías que promuevan la construcción activa del conocimiento. Su trabajo en el campo de la educación digital y la didáctica en EVA, especialmente en áreas de ciencias sociales, se orienta a que los docentes desarrollen prácticas pedagógicas que fomenten un aprendizaje contextualizado y conectado con la realidad de los estudiantes. En su enfoque, se observa un apoyo hacia la “permeabilidad de las paredes” del aula tradicional, al impulsar que los docentes y estudiantes exploren entornos de aprendizaje más amplios y significativos, donde las experiencias externas, la colaboración y el aprendizaje autónomo desempeñan un papel clave.

En este marco, es posible encontrar en Internet recursos, aplicaciones y repositorios digitales que favorecen tanto la utilización de creación de materiales didácticos ya diseñados como así también crear los propios materiales con aplicaciones “vacías” para incorporar el propio

contenido. A modo de ejemplo, facilitó al plantel docente una tabla periódica¹⁴ que contiene aplicaciones y plataformas que las agrupan de acuerdo con sus diversas funcionalidades.

- Claves para el aprendizaje asincrónico

Implementación del recurso del humor: En este caso, Hernan Mavrommatis plantea buscar el lado gracioso o divertido de las cosas. Introduce un recurso pedagógico novedoso al enfatizar el uso del humor como vehículo de aprendizaje, especialmente en el entorno asincrónico. Más allá de simplemente hacer las clases "graciosas", su propuesta busca aprovechar el ambiente lúdico que se genera cuando el humor se usa estratégicamente, favoreciendo así una experiencia educativa que invite a la acción. Mavrommatis sugiere que la incorporación de actividades lúdicas no solo mejora la motivación de los estudiantes, sino que también optimiza la interacción en entornos sincrónicos y asincrónicos.

Como parte de esta innovación, introdujo a los docentes la plataforma Canva, destacando sus múltiples aplicaciones: desde presentaciones, documentos, pizarras digitales y creación de videos, hasta el diseño creativo de un saludo de bienvenida para el inicio del cuatrimestre. Además, mostró cómo utilizarla para presentar, por ejemplo, un plan de trabajo y editar videos que capten el interés de los estudiantes mediante el humor.

- Habitar las pantallas con arquitecturas descentralizadas. Estrategias didácticas.

Ana España invitó a revisar las condiciones de las clases centrándose en la necesidad de transformaciones que consideren nuevos tiempos y espacios en la enseñanza. Desde una perspectiva de "arquitecturas descentralizadas," sugiere utilizar imágenes y recursos diversos para desafiar la rigidez de estos límites. En este enfoque, el entorno físico y el virtual se entrelazan (Baricco, 2018), ajustándose a las innovaciones que requieren las modalidades universitarias actuales y fomentando un aprendizaje adaptado a una realidad cada vez más híbrida. Las arquitecturas descentralizadas son propuestas interactivas con secuencias diversas centradas en puntos de encuentro del grupo a partir de diálogos, consignas y participaciones interactivas que den visibilidad y movimiento al contenido desarrollado¹⁵. Asimismo propuso una actividad con la consigna de armar borradores de actividades que puedan ponerse a prueba en clases propias o de colegas que debían volcar en una pizarra colaborativa confeccionada con Jamboard¹⁶.

¹⁴ Se puede consultar la Tabla Periódica de apps y plataformas para profesores en el siguiente enlace:

<https://appsparaprofes.com/tabla/>

¹⁵ En el siguiente enlace encontrarán varios elementos interactivos confeccionados en la galería de Genially: [Galería](#)

¹⁶ Jamboard es una pizarra diseñada para la interacción entre equipos, ésta tiene las mismas características de una pizarra tradicional. Pueden acceder desde el enlace: <https://jamboard.google.com/>

- Inteligencia Artificial como aliada en el aula. Estrategias para su implementación

Paula Florez nos introdujo al mundo de la Inteligencia Artificial con una mirada crítica, destacando tanto las ventajas como los desafíos, en cuanto a las implicaciones éticas y de privacidad en el ámbito educativo. En esta clase se presentaron estrategias, se demostró cómo utilizar herramientas como ChatGPT de manera práctica, analizando ejemplos concretos para estimular la creatividad y fomentar el pensamiento crítico en el aula.

Asimismo, presentó temas relacionados con estrategias de implementación de Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el aula. Este tema resultó relativamente nuevo para nuestros docentes que alguna vez escucharon hablar del tema, pero nunca habían investigado qué buenos usos se le podía dar en el aula. Pero aclaremos qué es IA generativa. La Inteligencia Artificial (IA) es, de manera simplificada, la asistencia de una máquina para procesar información y brindar una respuesta, según las indicaciones que brinda una persona. La IAG es una rama de la inteligencia artificial que permite a través de las máquinas crear contenido original y relevante, como texto, imágenes e incluso música. Es capaz de aprender de grandes conjuntos de datos y generar respuestas coherentes y creativas.

En uno de sus documentos escrito para este Ciclo de Charlas, Paula Florez expresa que las herramientas de IA ofrecen un nuevo nivel de elaboración y eficiencia en el trabajo cotidiano. Con beneficios significativos para utilizarlo con precaución, aprovechar al máximo sus capacidades generativas y de búsqueda integradas en aquello que agilice lo más tedioso de la tarea. Como el pizarrón y la tiza, o los power points, lo importante es la generación de contenido de valor, la propuesta que invite a pensar, la formación de mirada crítica, la invitación a nuestros estudiantes a pasar a la acción.

Más allá de cuál fuera la tecnología, a lo largo del ciclo de charlas se logró percibir que se puede seguir la intuición, compartir nuestra pasión por aquello que enseñamos, mostrarle a los estudiantes distintas aristas o voces de un tema, usando distinto tipo de lenguajes (escrito, oral, imagen, audio, video, etc) relacionarlo con su propia realidad, invitarlos a ser protagonistas de la clase. Se destacó y se puso a prueba la potencialidad de estrategias como el humor, los desafíos, la variedad, los juegos, conocer otro modo de hacer, poder experimentar entendiendo que el error puede ser parte del proceso de aprendizaje, creando narrativas o incluso siendo uno de los protagonistas de las historias con las que abordamos un tema, resolver enigmas o problemas de la vida real, participar de la búsqueda colectiva de una respuesta, compartir, dialogar, explicarle a otro cómo lo comprende cada quien, argumentar, basarse en lo dicho por los autores.

Es importante destacar que todas las capacitaciones implementadas por el equipo cumplieron un rol muy importante en su contexto, sin embargo, el "Ciclo de Charlas a docentes sobre Educación a Distancia" brindó una base sólida para pensar en la incorporación de nuevas metodologías, como la ludificación o gamificación en las asignaturas. Durante las capacitaciones, los docentes contaron con la oportunidad de explorar herramientas pedagógicas que facilitan la enseñanza en EVA.

6.3. Repercusiones

Esta experiencia no solo mejoró las habilidades técnicas de los docentes, sino que también los llevó a repensar sus estrategias didácticas, teniendo en cuenta el potencial de metodologías activas y participativas. Esto quedó demostrado en los comentarios de varios docentes que nos han llegado a la mensajería de la Plataforma MIeL. Rescato a modo de ejemplo uno de ellos que abarca lo expresado por la mayoría de los docentes. R.N. dice “han abierto el campo a muchísimas herramientas que puedo empezar a preparar para reforzar las clases y, sobre todo, para capturar la atención de los alumnos que recién ingresan”.

Logramos ofrecer a los docentes conocimiento práctico, mostrar cuestiones que pudieron aplicar directamente en sus actividades. Más allá de la teoría, que se había trabajado con exhaustividad en las dos anteriores instancias de capacitación, en esta oportunidad buscamos que cada seminario y cada actividad proporcionen herramientas concretas y experiencias prácticas que enriquezcan la enseñanza en EVA. Así, apuntamos a que los docentes se sientan preparados para implementar los contenidos en sus clases con un enfoque práctico, resolviendo inquietudes concretas y aplicando de inmediato lo aprendido en el aula virtual.

Con estos antecedentes, es fundamental avanzar hacia objetivos más específicos que permitan consolidar la gamificación como una estrategia pedagógica en la educación a distancia. Los resultados obtenidos de las encuestas a docentes y las reflexiones surgidas durante el ciclo de charlas sirven como puntapié para el diseño de propuestas lúdicas en el aula virtual, que promuevan la motivación y el aprendizaje significativo. En referencia a este último concepto, podemos destacar el enfoque de Melina Furman (2016) en cuanto a la manera de concebir la educación. Furman se centra en cultivar la curiosidad innata de los estudiantes y fomentar un aprendizaje activo y significativo. El corazón de su metodología reside en el método de indagación, que invita a los estudiantes a convertirse en investigadores de sus propios aprendizajes. Al plantear preguntas y buscar respuestas, los estudiantes desarrollan habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad. Enfatiza que el aprendizaje no debe ser pasivo, sino un

proceso activo de construcción de conocimiento. Al integrar la tecnología en el aula, fomenta la colaboración y el acceso a una amplia gama de recursos.

Al visualizar todo el trabajo realizado y reflexionar sobre el impacto de la gamificación en la educación jurídica, surgen varias cuestiones clave que merecen ser mencionadas. Una de las primeras preguntas que se plantea es: ¿Qué competencias específicas pueden desarrollarse en los estudiantes de abogacía mediante la gamificación? La respuesta abarca una variedad de habilidades esenciales para su futuro profesional. Entre las competencias más destacadas se encuentran el pensamiento crítico, necesario para analizar situaciones complejas, interpretar normativas y formular argumentos sólidos en un contexto legal. A través de la gamificación, los estudiantes pueden enfrentar escenarios prácticos en los que deben tomar decisiones basadas en evidencias, ponderando distintas perspectivas y consecuencias, lo cual favorece el desarrollo de esta habilidad. Además, la resolución de problemas se ve favorecida al presentar a los estudiantes con casos prácticos, simulaciones y dilemas jurídicos que requieren de su intervención para encontrar soluciones apropiadas, tal como lo harían en su futura práctica profesional. El trabajo en equipo también se ve fortalecido mediante dinámicas de grupo en las que los estudiantes deben colaborar para cumplir objetivos comunes, lo que refleja la necesidad de una cooperación eficaz en el ámbito legal, tanto en el trabajo con colegas como con clientes.

Otro aspecto fundamental es la mecánica de juego utilizada. Las estrategias de gamificación, tales como recompensas, niveles, desafíos y logros, pueden ser clave para incentivar la participación y el compromiso de los estudiantes. Las recompensas, como puntos, insignias o certámenes, permiten reconocer y premiar los avances alcanzados por los estudiantes, promoviendo un sentimiento de logro y motivación continua. Los niveles actúan como indicadores de progreso, permitiendo a los estudiantes visualizar su avance a través de distintas etapas de aprendizaje y estableciendo metas claras a alcanzar. Los desafíos pueden ser utilizados para poner a prueba los conocimientos adquiridos, enfrentando a los estudiantes a situaciones jurídicas que pongan en juego su capacidad de resolución y análisis. Estas mecánicas no solo hacen que el aprendizaje sea más interactivo y dinámico, sino que también mantienen a los estudiantes involucrados y enfocados en sus objetivos.

Por último, una parte crucial de la gamificación es la retroalimentación (Anijovich y Cappeletti, 2017) que se proporciona durante el proceso de aprendizaje. En un entorno gamificado, la retroalimentación no debe limitarse a una evaluación final, sino que debe ser continua y específica, orientada a mejorar el rendimiento del estudiante a lo largo del proceso, sobre las áreas en las que necesita mejorar, señalando los aciertos y, al mismo tiempo, sugiriendo cómo puede

hacer ajustes. Evitando la crítica, esta retroalimentación debe ser constructiva, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus decisiones y aprender de los errores. Además, la retroalimentación debe estar alineada con los objetivos pedagógicos del juego, asegurando que los estudiantes reciban información relevante que los motive a seguir aprendiendo y mejorando. Veremos en profundidad este tema en el apartado específico más adelante.

7. Game over a la desmotivación: la gamificación como motor de aprendizaje en el Derecho

La gamificación y la ludificación han demostrado ser herramientas poderosas para aumentar la motivación en diversos ámbitos y contextos, desde el empresarial hasta el educativo. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando hacemos referencia al concepto de motivación?

Pensando en la práctica en el aula, inicio por dar una definición propia, podría decir que en general la motivación es el combustible que enciende el motor del aprendizaje. En el contexto educativo, la motivación genera un ambiente de curiosidad, exploración, participación donde los estudiantes se sienten inspirados a alcanzar sus metas y objetivos. Desde mi experiencia, he observado que cuando los estudiantes están motivados, es decir, se encuentran en ese estado emocional de impulso, muestran una mayor predisposición para aprender, para explorar, para investigar y enfrentar desafíos. Incluso, he visto que cuando el estudiante actúa por iniciativa propia, siguiendo su interés, adquiere capacidades y conocimientos más sólidos que cuando su docente le enseña en abstracto, brindando la pregunta y la respuesta elaborada.

Según el psicólogo alemán Lewin (1951), la motivación en educación se refiere al proceso por el cual los estudiantes se comprometen y se esfuerzan para aprender y lograr sus objetivos. Por otro lado, el autor Vygotsky (1978), agrega que la motivación se refiere al proceso por el cual los estudiantes desarrollan una comprensión más profunda de los conceptos y habilidades a través de la interacción social y la retroalimentación. Mientras Deci y Ryan (2000), expresan que la motivación en educación se refiere al proceso por el cual los estudiantes se comprometen y se esfuerzan para aprender y lograr sus objetivos debido a la satisfacción intrínseca y no a la búsqueda de recompensas externas.

Tomando el último concepto de “satisfacción intrínseca” me permito relacionarlo con lo expresado por Furman (2021) quien expresa que la motivación intrínseca es el motor de la autonomía en el aprendizaje. Cuando estamos motivados intrínsecamente, somos capaces de tomar decisiones sobre nuestro propio aprendizaje y de buscar activamente nuevos conocimientos, sin necesidad de que otros nos impulsen. Sin temor de recibir algún castigo o esperando alguna

recompensa. Aprender requiere atravesar esos obstáculos formados por momentos de aburrimiento en el que se sienten esas ganas de rendirnos. Para todo esto es clave fomentar espacios de confianza, de autonomía, generar posibilidades de experimentar distintos escenarios, roles, habilidades en el aula.

Furman sugiere que los docentes actualicen sus métodos y adquieran herramientas innovadoras para hacer que sus clases resulten más atractivas para los estudiantes actuales. Su objetivo es diseñar experiencias educativas que no solo transmitan información, sino que también motiven a los estudiantes a aprender de manera activa y significativa. La autora invita a reflexionar sobre la naturaleza de los contenidos que, en muchos casos, hemos memorizado en la escuela solo para olvidarlos con el tiempo. Desde esta perspectiva, Furman propone una transformación en la lógica de enseñanza tradicional, partiendo del currículum existente y promoviendo experiencias de aprendizaje más vivenciales. Aspira a que los estudiantes se involucren en el proceso de aprendizaje de manera reflexiva, evaluando sus propias fortalezas y áreas de mejora, y desarrollando una comprensión del mundo desde su visión personal. Esta transformación implica un cambio respecto a la educación enciclopédica, donde se fomenta la memorización sin sentido crítico, y apunta hacia un aprendizaje significativo y duradero.

Una de las cuestiones fundamentales a tener en cuenta, es replantear la práctica docente hacia una mirada fresca e innovadora. Explorar nuevas estrategias para despertar la pasión por el aprendizaje y fomentar un conocimiento profundo y significativo. Extender el aprendizaje más allá del aula, conectándolo con la vida real y preparando a los estudiantes para el futuro.

Para abordar esta cuestión, con el equipo de EaD de UNLaM comenzamos con una encuesta a los docentes de asignaturas de modalidad a distancia para tener un diagnóstico a partir de la voz de actores clave. Una de las preguntas incluidas fue ¿En qué área/s considera que necesita mayor capacitación? De los resultados obtenidos, surge que de un total de 38 docentes, 13 de ellos tienen la necesidad de obtener mayor capacitación en herramientas y/o recursos digitales y 12 se daban cuenta de que requerían conocimientos específicos sobre didáctica de EaD.



Imagen: resultado de la encuesta a docentes UNLaM

Estos resultados ponen de manifiesto una necesidad apremiante de fortalecer las competencias digitales del plantel docente, y profundizar en las características propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje en un entorno mediado por TIC. La capacitación resulta fundamental para que los docentes comprendan la lógica, consideren las posibilidades aún no exploradas, ganen confianza en el uso de herramientas, lo que ayuda a mejorar la calidad en las propuestas. Así, luego de la formación, los docentes podrán diseñar experiencias de aprendizaje más enriquecedoras, personalizadas y atractivas, que podrían mejorar los resultados académicos de los estudiantes.

Además, las herramientas digitales permiten crear materiales más interactivos y atractivos, como son los juegos y simulaciones, tema que se aborda en este trabajo. Esto permite captar la atención de los estudiantes y motiva a participar activamente en su propio aprendizaje. Como mencioné al principio, el incorporar elementos lúdicos como la gamificación y la ludificación, permite transformar el proceso de enseñanza en una experiencia más atractiva y emocionante, fomentando un mayor compromiso por parte de los estudiantes, como así también de los docentes. La gamificación y la ludificación son herramientas que sirven para aumentar la motivación de los estudiantes y pueden ser un complemento ideal para la capacitación en herramientas digitales.

7.1. El juego de la educación: Gamificación vs Ludificación ¿Quién gana?

Considero relevante plantear algunas preguntas: ¿Cuántas veces hemos pensado que el juego es una pérdida de tiempo? ¿Cuántas veces escuchamos a adultos decir a sus hijos “deja de jugar y ponete a estudiar”? Hoy, incluso, reflexiono ¿quién se beneficia si se toma el aprendizaje como una obligación aburrida, una tarea productiva que debemos cumplir, en vez de conectar con el disfrute y el placer que podemos experimentar durante el proceso? Durante mucho tiempo, compartí la creencia extendida de que el juego y el aprendizaje eran dos esferas separadas. Sin embargo, a medida que profundizaba en este tema, comprendí que es una perspectiva limitada. Gradualmente, descubrí el enorme potencial educativo que subyace en el juego.

Una experiencia personal que ilustra este descubrimiento se relaciona con mi hijo de 7 años. Hace unos meses, él me pidió descargar el juego Minecraft¹⁷ en su *tablet*, motivado por el entusiasmo de sus amigos que ya venían jugando. Esta insistencia despertó mi curiosidad: ¿qué hacía que Minecraft fuera tan atractivo para los niños de su edad? y, sobre todo, ¿podría tener algún valor educativo?

¹⁷ Página oficial del juego <https://www.minecraft.net/es-es>

Lo primero que hice fue abrir la tienda de aplicaciones de mi celular y buscar el juego en cuestión. Una vez encontrado, leí toda la información disponible y la reforcé con la búsqueda en diferentes sitios de internet¹⁸. Los datos arrojaron que Minecraft es un videojuego del tipo *sandbox* (su traducción al castellano sería “caja de arena”) disponible para dispositivos, ordenadores y consolas. La mecánica *Sandbox* le otorga al jugador una libertad creativa ilimitada para construir, destruir y explorar mundos tridimensionales.

Todos los elementos que se encuentran en *Minecraft* tienen forma cúbica. Los bloques representan elementos naturales, como arena, madera o hierro, que el jugador puede moldear con herramientas y así dar forma a casas, mundos y objetos reales. Cada jugador recolecta objetos y los combina para así formar estructuras tridimensionales, entornos y ecosistemas completos fabricados desde el inicio según surja de la creatividad del sujeto que esté jugando.

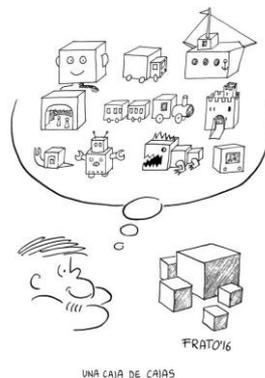


Imagen obtenida de la Web¹⁹. Viñeta del humorista y pedagogo Francesco Tonucci

Pero, ¿Qué hace que este juego sea tan popular? Por la mecánica *sandbox*, esa libertad creativa que divierte, mientras fomenta la imaginación y la resolución de problemas. Al permitir que los jugadores sean arquitectos de sus propios mundos, *Minecraft* se convierte en una herramienta educativa potente, ya que despierta la curiosidad y la motivación intrínseca. La estructura abierta de *Minecraft*, sin niveles ni una historia lineal, fomenta la colaboración entre jugadores y la creatividad. Los mundos infinitos ofrecen un lienzo en blanco para que los niños construyan y exploren juntos, desarrollando habilidades sociales y de resolución de problemas. Las construcciones resultantes sirven como evidencia tangible del aprendizaje.

Reconociendo el potencial pedagógico de *Minecraft*, en el 2016 Microsoft decidió crear una versión adaptada a las necesidades educativas, lanzando *Minecraft: Education Edition*. Esta

¹⁸ Se pueden consultar: https://intef.es/observatorio_tecno/ensenar-y-aprender-jugando-con-minecraft/
<https://www.eset.com/latam/blog/cultura-y-seguridad-digital/minecraft-y-su-papel-en-el-avance-de-la-educacion>

¹⁹ Fuente de la imagen: <https://i.pinimg.com/564x/d2/20/0b/d2200b4ca3d2417f3f9c3d44931cb9c6.jpg>

edición, reemplaza las clases tradicionales por experiencias de aprendizaje inmersivas. Los estudiantes construyen su propio conocimiento al interactuar con el mundo virtual, lo que fomenta una comprensión más profunda y duradera de los conceptos.

Dentro del uso, actividades y metodologías que pueden llevarse a cabo, se pueden mencionar: 1) Aula invertida: esta propuesta invierte el proceso de aprendizaje tradicional, mientras en casa, los estudiantes pueden explorar los conceptos teóricos a través de videos o lecturas en línea, luego en clase, aplican esos conocimientos construyendo en Minecraft, convirtiendo el aula en un laboratorio creativo. 2) Aprendizaje basado en proyectos: los estudiantes pueden desarrollar habilidades para resolver problemas reales. Al colaborar en la construcción de soluciones dentro del juego, aprenden a trabajar en equipo y a aplicar sus conocimientos de manera práctica. 3) Aprendizaje cooperativo: este tipo de proyectos en Minecraft son altamente motivadores. Al trabajar hacia un objetivo común, los estudiantes pueden experimentar un mayor sentido de pertenencia y logro, lo que a su vez aumenta el compromiso con el aprendizaje.

Como vemos, lo que en un principio podría considerarse solo un juego o un simple videojuego sin valor educativo puede, de hecho, convertirse en una herramienta que integra lo lúdico con lo académico, promoviendo tanto la creatividad como la resolución de problemas. Incluso, al integrar conceptos académicos en un entorno virtual, este juego también fomenta la colaboración y el pensamiento crítico. En un contexto sumamente optimista, considero que es una ventana hacia el futuro de la educación.



Imagen obtenida de la Web²⁰. Viñeta del humorista Francesco Tonucci

Este resulta ser un ejemplo de otros tantos que ilustra que se puede aprender jugando. Según Winnicott (1993), los niños juegan motivados por varios factores clave. Primero, el placer: juegan porque les gusta, y en este disfrute, el adulto puede ofrecer materiales e ideas, pero sin excederse

²⁰ Fuente de la imagen: Frato. Disponible en <https://pbs.twimg.com/media/DaFRWEIUwAAfesE.jpg>

ni normativizar demasiado el juego. Otro factor es la expresión de la agresión, ya que este autor considera positivo que en el juego los niños expresaran sus enojos, siempre que no fueran excesivos, ya que el juego ayuda a gestionar estos sentimientos. También es fundamental el establecimiento de contactos sociales; el juego se convierte en un espacio donde los niños aprenden a compartir, cooperar y empatizar con los demás, lo que fortalece sus vínculos afectivos. A su vez, el juego permite integrar la personalidad, ya que los niños intentan unir sus experiencias diarias con sus vivencias internas, contribuyendo así a la formación de su identidad. Finalmente, a través del juego, los niños se comunican con otros de una forma íntima y personal, mostrando cómo viven y perciben tanto su mundo interno como el externo.

Siguiendo esta línea, en la era digital actual encontramos términos como los de gamificación y ludificación que comparten al juego como base común. El juego es una forma natural de aprender, explorar y socializar. Al incorporar elementos del juego en diversos ámbitos, como la educación, se busca aprovechar su poder motivador y su capacidad para hacer que las actividades sean más atractivas y significativas.

Aunque los términos “gamificación” y “ludificación” suelen utilizarse como sinónimos, es importante destacar que presentan diferencias significativas en sus objetivos y aplicaciones, especialmente dentro del ámbito educativo. Comprender estas distinciones nos permite identificar de manera más precisa cómo los juegos pueden enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ambos ofrecen un gran potencial para transformar la educación a distancia en la carrera de Abogacía, ya que al integrar elementos lúdicos es posible estimular el interés, la motivación y el compromiso de los estudiantes.

7.2. Gamificación

El concepto de gamificación (del inglés *gamification*) se refiere a la incorporación de elementos y mecánicas propias de los juegos en entornos no lúdicos, puede ser considerada como una estrategia pedagógica que utiliza elementos del juego en el diseño de materiales didácticos con el objetivo de motivar y mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Area Moreira (2009) señala que los materiales didácticos son el pilar fundamental de la enseñanza en todos los niveles educativos. Cuando se aplica la gamificación en los materiales didácticos, se pretende transformar la experiencia de aprendizaje al incorporar elementos que involucren activamente a los estudiantes, fomentar su participación, aumentar su motivación y mejorar su retención de conocimientos. Estos elementos pueden ser recompensas, desafíos, niveles, competencias, retroalimentación y narrativas, entre otros.

Desde hace mucho tiempo se han incorporado actividades lúdicas en diversos aspectos de nuestra vida, y la educación no es sujeto de despojo de este escenario.

Tomando lo aportado por Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011), la gamificación se basa en el uso de elementos del diseño de videojuegos en contextos que no son de juego para hacer que un producto, servicio o aplicación sea más divertido, atractivo y motivador. Asimismo, Sulmont Haak (2019) sostiene que el aprendizaje basado en juegos o Game-Based Learning (GBL) implica el uso de videojuegos digitales como herramientas de apoyo para el proceso de aprendizaje, la asimilación de conocimientos y la evaluación. Esta metodología innovadora va ganando popularidad y brinda a estudiantes y profesores una experiencia educativa práctica y enriquecedora.

Dicho de manera más simple, la gamificación consiste en aplicar elementos propios de los juegos (puntos, insignias, niveles, desafíos, etc.) a contextos no lúdicos, como es el aula. Su objetivo es aumentar la motivación, el compromiso y el aprendizaje de los estudiantes. Hammer y Lee (2011) destacan que la gamificación es una herramienta que aporta beneficios en tres dimensiones clave de la educación: a) Cognitiva: mediante la exploración activa, los jugadores descubren reglas, se fijan metas alcanzables y reciben recompensas inmediatas, lo que fortalece su sentido de logro; b) Emocional: los juegos generan emociones positivas y promueven una visión del error como una oportunidad de aprendizaje, en lugar de verlo como algo intimidante o paralizante; c) Social: el entorno de juego permite a los participantes experimentar nuevas identidades y roles, impulsando decisiones en relación con estas nuevas perspectivas.

7.3 Experiencias de gamificación en el Departamento de Derecho y Ciencia Política de UNLaM

Enfocándose directamente al ámbito jurídico, aunque estas ciencias suelen emplear métodos de enseñanza tradicionales, cada vez es más común ver la integración de tecnologías y elementos gamificados para enriquecer el aprendizaje. A partir de las capacitaciones ofrecidas por el Equipo del DDCP de la UNLaM, los docentes se fueron animando cada vez más a emplear las diversas herramientas. A continuación, desarrollaré ejemplos que pueden ser enmarcados dentro de gamificación:

7.3.1. Simulación de juicios por jurado

En el año 2019, la UNLaM, a través del Departamento de Derecho y Ciencia Política, ha dado un paso innovador al construir una Sala de Juicios propia²¹, un espacio que permite llevar a cabo simulaciones y juicios reales de diversas índoles tales como laborales, civiles, comerciales, penales de juicio oral y penales de tribunal oral. Esta iniciativa, autorizada por la Suprema Corte de la Provincia de Buenos Aires, no solo enriquece la formación de los futuros abogados, sino que también fomenta la vinculación de la Universidad con la comunidad.

Al simular juicios en un entorno universitario, se brinda a los estudiantes la oportunidad de poner en práctica los conocimientos teóricos adquiridos en el aula, desarrollando habilidades cruciales como la oratoria, la argumentación jurídica y el manejo de las audiencias. Además, la Sala de Juicios se convierte en un espacio de encuentro para estudiantes, docentes, graduados y miembros de la comunidad, fomentando el debate y la reflexión sobre temas jurídicos de actualidad.

La realización de los primeros juicios civiles y comerciales fuera del ámbito judicial tradicional representa un hito en la historia de la Universidad, demostrando su compromiso con la excelencia académica y su capacidad para generar un impacto positivo en la sociedad. Esta iniciativa pionera no solo beneficia a los estudiantes de la carrera de Abogacía, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos más conscientes de sus derechos y obligaciones. La Sala de Juicios se ha convertido en un referente en la región, atrayendo a juristas, académicos y estudiantes para participar en actividades de capacitación y actualización.



Fuente: [La UNLaM será anfitriona de un nuevo debate oral con jurados](#)

²¹ Para conocerla pueden acceder al Facebook de UNLaM TV. Inauguraron un aula para juicios en el Departamento de Derecho. Disponible en <https://fb.watch/vMn6mewj63/> . También pueden acceder al LinkedIn de la UNLaM [\(3\) Publicación | LinkedIn](#).

Reflexionando sobre nuevas estrategias, me detuve a pensar ¿Sería posible adaptar esta práctica de juicios simulados a un formato virtual, utilizando plataformas de videoconferencia y herramientas de colaboración en línea? ¿Contamos con las herramientas tecnológicas que permitan replicar la experiencia de una Sala de Juicios de manera virtual, manteniendo la calidad educativa y la interacción entre los participantes? La respuesta es sí, sin ninguna duda.

Esnaola Horacek (2019) se refiere a “pedagogías emergentes” porque tiene características propias de estas prácticas trasladadas desde el contexto lúdico a las prácticas curriculares. Y agrega que la inclusión de juegos en la educación promueve la motivación subjetiva para la apropiación de aprendizajes significativos produciendo una movilización en la inteligencia y la afectividad hacia la resolución de problemas prácticos. La virtualización de la simulación de juicios no solo es posible, sino que también ofrece una serie de ventajas inigualables. Al trasladar esta práctica a un entorno virtual, podemos ampliar el alcance de la actividad, permitiendo la participación de estudiantes que por alguna razón no pueden asistir ese día, ya sea por cuestiones laborales o alguna causa de fuerza mayor, resaltando la flexibilidad que ofrecen las plataformas virtuales ya que nos permiten adaptar las sesiones a las necesidades individuales de cada estudiante.

Gros Salvat (2014) expresa que el aprendizaje inmersivo se destaca en los videojuegos, ya que brindan una experiencia envolvente que combina vivencias, toma de decisiones y análisis de las consecuencias de manera muy prometedora. La mayoría de los juegos presentan metas claras, tareas desafiantes y refuerzan las acciones del jugador. Todos estos elementos son importantes para aumentar la motivación. Asimismo, Maggio (2018) rescata el concepto de inmersión señalando que desde siempre la literatura nos ofrece historias que nos atrapan y nos sentimos parte. En la actualidad esas fuerzas inmersivas fueron recreadas por diversos objetos culturales, entre ellos los juegos en línea. La creación de experiencias inmersivas en las prácticas de la enseñanza puede llegar a ser un modo atractivo de terminar con la desmotivación de los estudiantes.

Para llevar a cabo esta iniciativa y desarrollar el proceso a modo de juego, podemos utilizar las capacidades de nuestras plataformas MIeL y MS Teams que ofrecen funcionalidades como salas virtuales, permiten compartir pantalla, comunicación escrita a través del chat y fomentar la interacción en tiempo real.

A continuación desarrollaré la estructura o mecánica del juego:

- 1. Etapa de Preparación:

En esta primera instancia se procederá a asignar los roles. Se analizarán los perfiles de todos los estudiantes dispuestos a participar de la simulación. Luego se les otorga un rol (juez,

fiscal, defensor, testigo o jurado). En este caso, se le permite al estudiante seleccionar el rol en el que se sienta más cómodo o que le interese. Esta modalidad permitirá a los estudiantes sumergirse más en sus personajes, realizar interpretaciones más realistas y aumentará su motivación y compromiso.

- 2. Etapa de Desarrollo:

Luego se procederá a crear los escenarios y preparar todos los materiales. Se desarrollarán historias de fondo detalladas para cada caso, incluyendo detalles sobre los personajes, las relaciones entre ellos y el contexto social en el que se desarrolla el caso. Esto hará que los casos sean más interesantes y complejos. Se utilizarán herramientas para crear evidencias digitales como fotos. Para ello, podemos utilizar alguna herramienta de Inteligencia Artificial propuesta en el Ciclo de Charlas, mencionado anteriormente, como puede ser Ideogram que nos permitirá crear imágenes a partir de textos. También podemos incluir herramientas como videos o mensajes de texto que puedan ser analizados por los estudiantes. Dentro de los escenarios, se crearán salas en canales dentro de Ms Teams, que permitirá que los estudiantes puedan interactuar entre su grupo de trabajo, fomentando el trabajo colaborativo.

A medida que se desarrolla la simulación, los estudiantes podrán ganar puntos por su participación activa, la calidad de sus argumentos, la efectividad de sus interrogatorios y el trabajo en equipo. Al finalizar, se otorgarán premios a los estudiantes que hayan acumulado más puntos, como “Mejor Abogado Litigador”, “Mejor Testigo”, “Mejor Juez” o “Mejor Jurado”. Además, se otorgarán premios especiales por logros como “Mejor Alegato de Apertura” o “Mejor Contrainterrogatorio”. Estos puntos podrán ser ganados a través de la resolución de mini evaluaciones que se irán efectuando a lo largo de la simulación a través de cuestionarios confeccionados, por ejemplo, con preguntas de múltiples opciones en Genially.

También se pueden realizar desafíos sorpresas, como la aparición de un testigo inesperado que cambie el curso del juicio o un cambio en la evidencia, que prepara a los estudiantes en cuestiones que son frecuentes en la actividad laboral, y otorgar puntos a la mejor resolución.

7.3.2. Cambio de Roles o Role Play en Derecho

“Cambio de Roles” es una actividad formativa creada por el Instituto de Estudios Estratégicos y de Relaciones Internacionales (IEERI), el Círculo de Legisladores de la Nación Argentina, el Honorable Senado y Diputados de la Nación. El programa “Cambio de Roles” se lleva a cabo en el Congreso de la Nación orientado a compartir con la sociedad y con los jóvenes en particular, la experiencia del ámbito legislativo, la formación y capacitación, para transformarse

en un futuro, en protagonistas de la nueva dirigencia nacional. Se busca comprender y experimentar la complejidad del proceso legislativo.

La metodología se basa en una convocatoria a estudiantes interesados en participar, que es gestionada por las universidades públicas y privadas a través de los coordinadores de carreras principalmente vinculadas con las Ciencias Sociales, aunque también pueden integrarse otras disciplinas académicas. Durante dos jornadas, los participantes analizan y debaten proyectos que se fundamentan en un anteproyecto previamente enviado, relacionado con una temática definida por el Congreso de la Nación, el Círculo de Legisladores y el IEERI. El anteproyecto recorre todas las etapas del proceso legislativo.

Cada Universidad actúa como un “Bloque Parlamentario” dentro de la actividad. Designan a sus autoridades de Bloque y partícipes en cada una de las Comisiones. En esta etapa analizan y estudian el anteproyecto que le ha sido enviado. Formulan (al anteproyecto) con todas las modificaciones que consideren oportunas y socializan al resto de los “Bloques Parlamentarios” las modificaciones para su conocimiento. Los “Legisladores” en las Comisiones, a partir del anteproyecto enviado, analizan todos los cambios presentados por cada uno de los “Bloques Parlamentarios”. Se establecen los Despachos, que pueden ser únicos, de mayoría y/o minoría para ser considerados en el Plenario.

Particularmente en el DDCP de UNLaM, se realizan encuentros de capacitación, con la participación de alumnos, autoridades y la Coordinadora de la carrera de Abogacía, Legisladores, asesores y personal abogado. En todo el transcurso de la actividad se realiza un seguimiento y apoyo permanente entre la Universidad y la organización. Dentro de los participantes se encuentran embajadores y diplomáticos de las misiones acreditadas en nuestro país, autoridades nacionales e internacionales, Presidentes de Ambas Cámaras, autoridades del Honorable Congreso de la Nación, autoridades universitarias, emprendedores, Cámaras Empresariales y gremiales, vinculados a la temática en cuestión, Investigadores y especialistas en el tema, Periodistas e Invitados especiales.

El programa “Cambio de Roles” es una iniciativa que ofrece a estudiantes universitarios la oportunidad de sumergirse en el mundo de la política. A través de una simulación realista del proceso legislativo, los participantes aprenden a analizar proyectos de ley, debatir ideas, negociar con otros “legisladores” y tomar decisiones colectivas. Este programa no solo desarrolla habilidades técnicas, sino que también fomenta el pensamiento crítico, la responsabilidad ciudadana y el liderazgo.

El DDCP de UNLaM ha sido participante activo en esta actividad desde el año 2018, con una presencia de 5 presentaciones. En cada una de ellas, aproximadamente 25 estudiantes han tenido la oportunidad de asistir.²² La última edición se desarrolló en el mes de julio de 2024, bajo el eje central del proyecto de ley “Plan Nacional de Emprendimientos Productivos Sustentables”, donde las y los alumnos tuvieron que debatir en comisiones antes de votarlo en la Honorable Cámara de Diputados de la Nación.

El impacto fue significativo y puede evidenciarse a través del testimonio de la estudiante Y.F. quien expresa que “Fue una de las experiencias más enriquecedoras, no sólo por haber tenido la oportunidad de vivir en primera persona el proceso de propuesta y tratamiento de un proyecto de ley, sino por el intercambio interdisciplinar que supuso trabajar codo a codo con compañeras y compañeros de otras carreras.”²³ Sus palabras revelan una profunda transformación en su comprensión de los procesos legislativos y un renovado compromiso con la participación ciudadana. Este acto ejemplifica cómo la experiencia ha enriquecido su formación académica y la ha inspirado a convertirse en una agente de cambio en su comunidad.

Ahora bien, ¿Qué tipo de actividad lúdica podría diseñarse para ejercer una práctica previa, a modo de simulación, y hacer más atractiva esta propuesta? Adaptar una actividad como es el “Cambio de roles” a un formato virtual requiere una planificación sumamente cuidadosa. Las plataformas serán las mismas que las que utilizamos en la simulación de juicios (MIel y Ms Teams). La estructura o mecánica del juego establecida será:

1. Etapa de Preparación:

En esta primera instancia se procederá a asignar los roles. Se analizarán los perfiles de todos los estudiantes dispuestos a participar. Luego se los divide en bloques políticos y se les otorga un rol (Legisladores, Presidentes de Cámara, Secretarios o Asesores Legislativos). En este caso, también se le permitirá al estudiante seleccionar el rol en el que se sienta más cómodo o que le interese. Al trasladar esta actividad, aparecen nuevos roles del EVA como: Moderadores de chat: Además del docente a cargo del curso, este último puede asignar el rol de moderador de chat a un grupo de estudiantes para facilitar la comunicación escrita en los foros y chats y fomentar el trabajo en grupo o colaborativo. Técnicos de soporte: Será un grupo de estudiantes que se encargará de estar atentos a las sesiones virtuales y resolver cualquier problema técnico que puedan surgir durante las mismas.

²² Comparto un video donde podran acceder a las imágenes de la actividad de este año: [Cambio de Roles 2024](#)

²³ Extraído de: [Estudiantes de la UNLaM asumieron el rol de legisladoras y legisladores](#)

2. Etapa de Desarrollo:

Luego se procederá a la simulación de creación de una ley. La misión principal del alumnado será la creación de una ley con todos los materiales que serán proporcionados por el docente. Los estudiantes deberán investigar el tema, elaborar un borrador de ley, presentar el proyecto en una sesión plenaria, y defender la propuesta ante preguntas y críticas. La base estará plasmada en resolver misiones o desafíos para mantener a los participantes motivados.

Al igual que la simulación antes descripta, se crearán salas en canales dentro de Ms Teams, que permitirá que los estudiantes puedan interactuar entre su grupo de trabajo, fomentando el trabajo colaborativo.

A medida que se desarrolla la simulación, los estudiantes podrán ganar puntos por su participación activa, el trabajo de investigación, la elaboración y participación en los discursos, la presentación de propuestas sólidas y el trabajo en equipo.

Al finalizar, se otorgarán premios a los estudiantes que hayan acumulado más puntos, como por ejemplo “Legislador destacado”, “Mejor orador” o “Experto en negociaciones”. Estos puntos también podrán ser ganados a través de la resolución de mini evaluaciones que se irán efectuando a lo largo de la simulación a través de cuestionarios confeccionados, por ejemplo, con preguntas de múltiples opciones en Genially.

En este caso, también se pueden realizar desafíos sorpresas, como el cambio repentino de rol. De esta manera el docente podrá corroborar si el estudiante está atento y comprometido con la actividad.

Para que la gamificación en el ámbito jurídico logre sus objetivos de aprendizaje, es fundamental tener en cuenta los aspectos clave descritos por Marne et al. (2012): establecer un objetivo pedagógico claro, utilizar simulaciones interactivas, organizar los problemas de manera progresiva, emplear elementos multimedia que atraigan la atención de los estudiantes y definir de manera precisa las condiciones de uso, especificando cuándo, dónde y cómo se implementará la herramienta.

7.4. Ludificación

La ludificación se refiere a la aplicación de estrategias de juegos en espacios o ámbitos cuya naturaleza no es lúdica (Deterding et al., 2011). La ludificación consiste en convertir cualquier tarea en un juego divertido. En vez de hacer alguna actividad aburrida, la transformamos en una experiencia emocionante y motivadora. Es decir, que se refiere a la transformación de una actividad no lúdica en una experiencia de juego completa. En este caso, se crea un juego completo

que puede incluir desafíos, misiones, recompensas y un objetivo final para motivar a las personas a participar en la actividad. Así, logramos que se aprenda mejor fomentando la diversión durante todo el proceso. La ludificación es un concepto más amplio que implica tanto la incorporación de elementos y mecánicas de juego, como así también la aplicación de principios lúdicos. Aquí incluimos la creatividad, el juego y el pensamiento flexible en procesos y actividades que van más allá de los juegos tradicionales.

Al aplicar principios lúdicos al proceso de enseñanza y aprendizaje, se busca promover la creatividad, el trabajo en equipo, la experimentación y la superación de desafíos con el objetivo claro de lograr el pensamiento crítico.

En la carrera de Abogacía es muy común que los estudiantes tengan que estudiar literalmente de memoria varios y extensos artículos de leyes o códigos parte fundamental de su formación. Sabemos el esfuerzo que genera presentarse a un examen parcial o final. Con el avance de la tecnología y la virtualidad, en lugar de simplemente leer apuntes, códigos, leyes o libros podemos también crear un juego donde cada capítulo es un nivel que se debe superar. Un ejemplo de esto lo viví personalmente con mi hijo, cuando comprendí lo que implica memorizar grandes cantidades de información para un examen. Una semana antes de la prueba, nos avisaron a través de su cuaderno de comunicados que debía estudiar 10 temas de la materia Matemáticas. Entre esos contenidos, estaban las tablas de multiplicar del 1 al 5, lo cual representaba una carga considerable de información para memorizar. Lo primero que hice fue intentar ayudarlo utilizando la computadora; listé las tablas, las imprimí y se las entregué para que las estudiara. Sin embargo, me di cuenta de que memorizarlas resultaba muy difícil para él. Al notar que necesitábamos un enfoque diferente, recordé que en el Ciclo de Charlas habían presentado la herramienta SUNO²⁴.

SUNO es una herramienta de inteligencia artificial generativa que permite crear canciones con letra y música personalizada a partir de una descripción que le asignemos. Es entonces, que le di la orden que compusiera una canción sobre con las tablas de multiplicar, pensando que la música podría hacer que el aprendizaje fuera más divertido. Y así fue, compuse una canción con melodía infantil y mi hijo finalmente obtuvo una calificación sobresaliente en su evaluación.

Cuando ingresamos a la página web, en el apartado “acerca de” se describe que “Suno está construyendo un futuro en el que cualquiera puede hacer buena música. Ya sea que seas un cantante de ducha o un artista de las listas de éxitos, rompemos las barreras entre tú y la canción que sueñas hacer. No se necesita instrumento, solo imaginación. De la mente a la música”.

²⁴ Para conocerla pueden ingresar al siguiente enlace: <https://suno.com/>

¿Es posible integrar la ludificación en actividades en un contexto jurídico? Sí. Esta actividad también es posible trasladarla al ámbito jurídico. Como detallé anteriormente, los estudiantes de Abogacía se caracterizan, por ejemplo, por estudiar artículos de leyes o códigos que necesariamente deben saberlos de memoria. Una buena técnica es utilizar esta herramienta y ludificar los textos mediante la música.

SUNO es un recurso muy intuitivo, amigable y fácil de usar. En cuestión de segundos podemos escribir nuestro *prompt*, indicando lo que deseamos y crear pistas originales que suenan muy realistas. La página permite la descarga de los temas con lo cual pueden trasladarlos a cualquier dispositivo y escucharlo cuando y donde quieran. Les comparto un ejemplo que realice con el artículo 14 bis de la Constitución Nacional. La instrucción que le ordene a SUNO fue “crea una canción que describa el artículo 14 bis de la Constitución Nacional Argentina” y este fue el resultado²⁵.

Otra actividad que puede diseñarse a través de la ludificación, es la creación de un juego de mesa a través de recursos como Genially o Canva. En estos se pueden diseñar tableros de juegos del estilo del Juego de la Oca. Para lograr el objetivo se debe llevar mediante una estructura prolija y clara:

1. Definir el Objetivo: ¿Qué contenidos específicos de la asignatura queremos reforzar o abordar? ¿Qué temas queremos fomentar? La argumentación, resolución de problemas, trabajo en equipo, etc.
2. Selección de la mecánica de juego: Aquí debemos seleccionar el estilo de tablero de juego. Este puede ser con dados, fichas, cartas, etc. Lo ideal es elegir un tablero que sea lo más tradicional posible a fin de que todos los estudiantes se sientan familiarizados. También es conveniente que pueda adaptarse a cualquier temática legal.
3. Diseño del contenido: En este apartado se diseñarán las preguntas. Estas pueden ser preguntas de opciones múltiples, verdadero o falso o preguntas que requieran una respuesta más elaborada, fomentando el análisis y la argumentación.
4. Incorporación de elementos que aporten valor agregado: Aquí podemos agregar diagramas y/o imágenes para ilustrar conceptos legales complejos o para hacer las preguntas más atractivas. Estas imágenes pueden ser diseñadas con recursos que ofrece la Inteligencia Artificial. Algunos de ellos pueden ser Canva IA, Hedra o Ideogram, recursos que enriquecen el contenido visual del juego. Retomando las herramientas mencionadas en el Ciclo de Charlas, se puede incluir

²⁵ Les comparto la canción elaborada en la herramienta [SUNO](#)

Esta actividad me brinda la oportunidad de continuar explorando las ideas presentadas por Hernán Mavrommatis en el Ciclo de Charlas. Es valorable también incorporar el elemento del humor como recurso didáctico ya que, no sólo enriquecerá la experiencia, sino que también permitirá afianzar los conceptos de una manera más memorable y hará mucho más divertido el proceso.

Después de este desarrollo, retomo la pregunta inicial, Gamificación vs Ludificación ¿Quién gana? En el debate entre gamificación y ludificación en la educación jurídica, parece que ambas estrategias se encuentran en un empate, ya que tanto una como otra pueden aplicarse eficazmente en las actividades de juego de las asignaturas de Derecho. Cada una de estas metodologías ofrece ventajas que dependen en gran medida de los objetivos específicos de la propuesta y del diseño pedagógico que se quiera implementar. La complejidad de los contenidos en esta carrera, junto con la necesidad de desarrollar habilidades críticas y analíticas, permite que ambas opciones encuentren su lugar y se complementen con otras alternativas tradicionales en la enseñanza de Derecho.

Ambas estrategias incrementan la motivación en los estudiantes. Aunque la motivación no siempre se dirige directamente hacia el aprendizaje en sí, estas herramientas crean un entorno más propicio para que el estudiante quiera aprender. Al incorporar elementos de juego en las actividades académicas, la predisposición de los estudiantes aumenta, lo cual es clave en un contexto donde muchas veces el contenido puede parecer denso y teórico. Asimismo, permiten avanzar en niveles progresivos de dificultad, ya que al estructurar los juegos en etapas o desafíos, los estudiantes sienten que su aprendizaje está en evolución constante, enfrentando retos que se vuelven más complejos a medida que progresan.

Además, tanto la gamificación como la ludificación ayudan a hacer las asignaturas más atractivas, incluso divertidas. Las clases tradicionales pueden tornarse monótonas, especialmente en entornos virtuales donde el formato de un archivo PDF puede resultar poco estimulante. Al aplicar dinámicas de juego, los estudiantes se ven inmersos en una experiencia de aprendizaje que les resulta más amena y atractiva, generando un mayor interés por los contenidos. Esta motivación y el contexto lúdico también contribuyen a una mayor adquisición de conocimientos, ya que los estudiantes se involucran más profundamente con los conceptos y los comprenden de manera más efectiva.

La atención y concentración de los estudiantes también se ven beneficiadas al estar motivados y retados en actividades que encuentran agradables. Al participar, los estudiantes

tienden a prestar más atención y se concentran en la tarea con mayor intensidad, lo que resulta en un aprendizaje más significativo. Este ciclo virtuoso suele traducirse en una mejora del rendimiento académico, ya que los estudiantes no solo aprenden más, sino que lo hacen de una forma que les resulta natural y fluida.

Por otro lado, estas metodologías fomentan el desarrollo de habilidades sociales. En particular, las estrategias de gamificación grupal impulsan a los estudiantes a colaborar, comunicarse y trabajar en equipo, competencias clave en la práctica del Derecho. Al mismo tiempo, fomentan el uso de nuevas tecnologías, ya que existen herramientas y plataformas digitales que potencian la experiencia de aprendizaje de lo más variadas.

Otro aspecto fundamental es la mejora en el uso de la lógica y la estrategia para la resolución de problemas. En los juegos educativos, los estudiantes enfrentan retos que deben resolver, lo cual estimula su capacidad de razonamiento lógico, la deducción y la experimentación mediante prueba y error. Este tipo de aprendizaje práctico y experimental fortalece sus habilidades de análisis y síntesis, competencias esenciales en la formación jurídica.

Por último, la gamificación y ludificación ofrecen la posibilidad de explorar la creatividad y el pensamiento divergente. En actividades que exigen anticipación o elección de recursos, los estudiantes pueden ejercitar su creatividad, aprender a gestionar la incertidumbre y desarrollar una mayor tolerancia hacia los errores y los imprevistos. En conjunto, estas estrategias presentan un enfoque educativo que no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también contribuye a la construcción de un proceso intelectual adaptado a los desafíos contemporáneos en el ámbito de las Ciencias Jurídicas.

8. Multiplayer Mode: Fomentando el trabajo en equipo y el pensamiento crítico

La implementación de actividades grupales en un entorno virtual permite promover la colaboración, el aprendizaje crítico y la construcción de conocimientos de manera conjunta. Saberse parte de una comunidad de aprendizaje (Faris y Peterson, 2000) ayuda a superar la frialdad de la mediación tecnológica a la que hacían alusión los docentes de UNLaM en sus primeras experiencias en la modalidad. En el contexto del aula virtual, las actividades en pequeños grupos facilitan la interacción entre los estudiantes, ya que no necesitan exponerse ante el total de la clase, lo que incentiva a trabajar en equipo y a compartir experiencias. Este enfoque en primer lugar los compromete con su propio proceso de aprendizaje, con las lecturas o revisión de los contenidos para poder participar, lo que mejora la comprensión de los temas, mientras fomenta la

comunicación, la empatía y la capacidad de liderazgo, habilidades interpersonales que sin dudas serán útiles para toda la vida.

Cuando llevamos la lógica de la gamificación al aula no se requiere crear un juego en sí mismo, sino emplear elementos de esa lógica, como sistemas de puntuación, recompensas y objetivos para motivar a los estudiantes. Estos sistemas dinámicos aprovechan la motivación intrínseca de los participantes, quienes buscan avanzar en sus objetivos académicos guiados por factores como el logro, la recompensa y el reconocimiento. Así, las técnicas de gamificación pueden adaptarse para establecer desafíos grupales donde el objetivo sea colectivo, promoviendo tanto el espíritu de equipo como el deseo de alcanzar metas compartidas, lo que impacta en el sentido de pertenencia y el grado de sociabilidad entre los participantes en el aula virtual.

Las dinámicas competitivas y colaborativas pueden ser introducidas a través de juegos de preguntas y respuestas, concursos estilo trivia y actividades de tipo test que pueden realizarse en clases sincrónicas o bien brindarse como actividades asincrónicas en el aula. Estas herramientas permiten que los estudiantes pongan en práctica el conocimiento adquirido, lo cual genera un ambiente en el que pueden ayudarse mutuamente y, al mismo tiempo, participar en una competencia amistosa. Para facilitar el intercambio de experiencias, la creación de un foro donde los estudiantes puedan compartir sus logros, dudas y estrategias no solo enriquece el aprendizaje colectivo, sino que también da lugar a contenido generado por los usuarios, promoviendo una comunidad activa y comprometida.

En este sentido, el diseño de actividades de múltiples jugadores se convierte en una estrategia poderosa para integrar a los estudiantes en procesos de aprendizaje significativo. Incluyendo la narrativa en este tipo de propuestas se añade una capa de inmersión que motiva a los estudiantes a comprometerse emocionalmente con los contenidos y desafíos. Por ejemplo, una actividad que promueva el pensamiento crítico y el trabajo en equipo podría consistir en una simulación de un caso legal o un conflicto ético, donde los estudiantes deben asumir distintos roles (jueces, abogados, testigos, etc.) y trabajar juntos para resolver el caso. La narrativa los guía a través de una serie de pruebas, como argumentar en favor de una postura, analizar evidencias o interrogar a testigos. Esta estructura permite que cada estudiante desarrolle habilidades de resolución de problemas, interpretación crítica y argumentación, mientras contribuye al desarrollo del proyecto común. Así, la gamificación no solo fortalece el aprendizaje colaborativo, sino que fomenta competencias esenciales para enfrentar desafíos tanto en el ámbito académico como en el profesional.

9. Checkpoint: Evaluación formativa y retroalimentación en entornos lúdicos

En el contexto de actividades gamificadas en la enseñanza del Derecho, resulta fundamental entender la evaluación como una oportunidad de aprendizaje. Desde la perspectiva de Anijovich y Cappelletti (2017), evaluar es una parte integral de aprender, lo que convierte esta instancia en un momento formativo más, que va más allá de medir resultados. Esto requiere una comprensión clara de los objetivos y habilidades que se buscan desarrollar, así como de los logros esperados en los estudiantes, y un diálogo entre docente y estudiante. A través de esta práctica se forma al estudiante, y también se recopila información útil tanto para el docente como para el propio estudiante, que permite identificar los avances y éxitos alcanzados, así como las áreas que aún necesitan ser fortalecidas, enfocándose en el proceso y el progreso individual. Así, la retroalimentación se brinda a lo largo del recorrido, lo que permite realizar ajustes y mejoras en el proceso formativo.

Se puede considerar el uso de una tabla de clasificación, o de rúbricas con indicadores de logro, ya que pueden convertirse en herramientas de evaluación formativa que fomenta la motivación, el aprendizaje activo y la autoevaluación, más allá de que las posiciones entre compañeros puedan también disparar cierto grado de competitividad, este puede ser un atractivo más de la experiencia si no se pone el foco solo en eso. Esta estructura, siempre que existan criterios claros de lo que se valora, y se hagan comentarios tanto individuales como grupales, permite a los estudiantes visualizar su progreso y desempeño en relación con los objetivos planteados y el de sus compañeros, convirtiéndose en una oportunidad de aprendizaje continuo. Al incluir variedad de juegos y actividades, el docente puede adaptar los contenidos a diferentes habilidades y objetivos, promoviendo una experiencia educativa enriquecedora y dinámica.

La evaluación formativa, fundamentada en el enfoque constructivista, se distingue por brindar una retroalimentación continua y significativa, un elemento crucial para fomentar la autorregulación y la metacognición. Como sugiere Furman (2021), estos comentarios son esenciales para orientar al estudiante en la identificación de sus errores y sus logros, así como en el reconocimiento de sus fortalezas y aspectos a mejorar. En un entorno gamificado, esta retroalimentación puede proporcionarse en momentos estratégicos de la actividad, facilitando la reflexión, la corrección de estrategias y la oportunidad de intentarlo de nuevo. Así se impulsa una mentalidad de crecimiento, donde el error se convierte en una parte esencial del aprendizaje, alejándose de la percepción de error como una simple falla o etiqueta fija.

Además, los entornos virtuales combinados con estrategias gamificadas, representan una oportunidad para una enseñanza disruptiva y enriquecedora, como sostienen Coicaud (2019) y

Maggio (2012), en la que el estudiante mientras es evaluado se involucra en la revisión de sus aprendizajes. Como estrategias el docente puede brindar explicaciones individuales y grupales sobre errores comunes y fortalezas encontradas, indicar un error y pedir que el estudiante que lo corrija para poder presentar el proceso de razonamiento que ha realizado, conocer distintos modos de resolver un caso, o incluso marcar un error y formular una pregunta que ayude a pensar al estudiante sobre su producción/respuesta, presentando nuevas estrategias a futuro. En este sentido, convertir a los estudiantes en co-diseñadores de su aprendizaje, fomenta su compromiso y los empodera en el proceso educativo.

En la carrera de Derecho, el diseño de juegos educativos implica que el docente tenga en cuenta competencias específicas. Tal como sugieren Ruda y Altamirano (2014), el docente debe considerar la integración de competencias instrumentales (como la capacidad de análisis, síntesis y resolución de problemas), interpersonales (trabajo en equipo y razonamiento crítico), sistémicas (creatividad, liderazgo e iniciativa), además de competencias académicas, disciplinares y profesionales. Al integrar estas competencias en las actividades gamificadas, se genera un aprendizaje integral que responde a las demandas académicas y profesionales de la disciplina.

Es importante considerar que un juego educativo bien diseñado en el ámbito jurídico no se centra en encontrar soluciones correctas de manera única, sino en el proceso de comprensión profunda del caso, lo que es muy parecido a la experiencia laboral una vez que egresen de la carrera. Como expresan López-Rendo et al. (2021), en el Derecho es crucial que el estudiante “comprenda, razone y desentrañe minuciosamente los problemas que el caso plantea”, proponiendo soluciones fundamentadas en textos jurídicos analizados y contrastados (p. 600).

Por lo tanto, una actividad gamificada en Derecho debe incluir desafíos donde los estudiantes deban interpretar, discutir y aplicar sus conocimientos en situaciones simuladas, fomentando el desarrollo de competencias críticas y éticas, esenciales para su futura práctica profesional. Aquí el foco está puesto por un lado en los conocimientos teóricos, pero también en las cuestiones relacionadas con enseñar a ejercer la profesión, en habilidades clave como la oratoria jurídica, la capacidad de argumentación, el razonamiento crítico, la resolución de conflictos, la posibilidad de ocupar distintos roles, de aprender del error, el trabajo en equipo.

10. Bonus Life: Conclusiones

En primera instancia, del análisis de este trabajo podemos concluir que la incorporación de elementos de gamificación y ludificación en las asignaturas de la carrera de Abogacía, particularmente en el contexto de la Educación a Distancia, representa una oportunidad inigualable

para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al diseñar actividades lúdicas que fomenten el pensamiento crítico y la construcción de conocimiento original, tanto a nivel individual como grupal, podemos estimular la motivación, el compromiso y la participación activa de los estudiantes.

Sin embargo, es fundamental reconocer que la implementación exitosa de estas estrategias requiere una cuidadosa planificación y diseño, teniendo en cuenta los objetivos de aprendizaje específicos de cada asignatura y las características de los estudiantes. A pesar de los desafíos que puedan surgir, los resultados preliminares sugieren que la gamificación y la ludificación tienen el potencial de mejorar significativamente los resultados del aprendizaje y de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo profesional.

La gamificación, cuando se utiliza como complemento en las clases de Derecho, tiene un gran potencial para fomentar un rol activo entre los estudiantes. A lo largo de este trabajo hemos podido analizar críticamente cómo esta metodología incrementa la motivación, el compromiso y la atención de los estudiantes, lo que impacta de manera significativa en su interés por alcanzar los objetivos educativos establecidos. Además, favorece un aprendizaje activo y una participación más intensiva, facilitando una comprensión profunda y duradera de los conocimientos. Este enfoque resulta fundamental para el desarrollo de habilidades y competencias clave en el ámbito jurídico, como el respeto por las perspectivas de los demás, las lógicas colaborativas, el fortalecimiento del trabajo en equipo, al mismo tiempo que fomenta una competencia saludable.

En este trabajo, se han presentado distintas dinámicas y ejemplos de gamificación que, al integrarse en las aulas de Derecho, potencian de manera significativa las habilidades de razonamiento jurídico, análisis y síntesis de los estudiantes. Las actividades lúdicas no solo facilitan el desarrollo de estas competencias, sino que además impulsan una adaptabilidad esencial en el ámbito jurídico, donde es necesario responder a cambios y desafíos constantes. La gamificación también contribuye al crecimiento personal de los estudiantes al permitirles enfrentar situaciones de prueba y error en un entorno seguro. Este proceso les enseña que los errores y fracasos no son obstáculos, sino oportunidades de aprendizaje, que fortalecen su autoconfianza y los preparan para asumir con resiliencia y flexibilidad los retos de su futura práctica profesional.

Entre las dinámicas discutidas en el trabajo, se incluyeron simulaciones de juicios, análisis de casos interactivos y desafíos de lógica jurídica que exigen del estudiante un compromiso activo y el desarrollo de competencias esenciales para el ejercicio del Derecho. Estas actividades no solo permiten una comprensión más profunda de los conceptos legales, sino que además brindan a los estudiantes herramientas para mejorar su capacidad de argumentación y estructuración de ideas.

La implementación de estos ejemplos demostró cómo la gamificación puede transformar el aprendizaje en un proceso más dinámico, motivador y enfocado en la construcción de una identidad profesional sólida, promoviendo además un espacio de aprendizaje en el que se valore la perseverancia, el esfuerzo y la capacidad de superación frente a los desafíos.

Cuando la gamificación se aplica correctamente, contribuye a evitar una desconexión entre la formación teórica y la práctica, así como a mantener a los estudiantes comprometidos con su entorno educativo. Esta metodología infunde habilidades de pensamiento crítico, reflexión y creatividad, fundamentales en la argumentación y el análisis jurídico. Además, ayuda a los estudiantes a desarrollar la capacidad de discernir qué información es relevante para su aprendizaje y cuál no. De este modo, se adquieren conocimientos y competencias intelectuales que son cruciales en las Ciencias Jurídicas.

Todo esto requiere una planificación estratégica y creativa por parte de los docentes, quienes deben estar alfabetizados digitalmente, actualizados en términos de uso de entornos, herramientas y plataformas. Es importante también destacar que la gamificación se apoya en una planificación pedagógica bien estructurada y en una sistematización efectiva, que define objetivos de aprendizaje de forma clara, integrándolos en un entorno atractivo y ajustado a las necesidades y los intereses de los estudiantes, que se vuelven protagonistas de sus procesos de aprendizaje.

En ese sentido, como hemos analizado críticamente en este trabajo, un aspecto fundamental en la implementación de las estrategias lúdicas en UNLaM ha sido el compromiso del equipo de Educación a Distancia, que llevó a cabo múltiples capacitaciones, con un enfoque de andamiaje, para ayudar a los docentes a enfrentar las barreras comunes en la adopción de estas metodologías innovadoras. Estas capacitaciones diseñadas desde cuestiones básicas hasta las más sofisticadas, brindaron a los docentes no solo herramientas prácticas, sino también el apoyo necesario para comprender y superar gradualmente los desafíos específicos que plantea el uso de este tipo de estrategias en el contexto universitario de carreras tan tradicionales como el Derecho. A través de un enfoque progresivo, el equipo de EaD mostró cómo la gamificación y ludificación pueden integrarse eficazmente en los programas académicos, facilitando una transición hacia prácticas pedagógicas innovadoras.

Este trabajo final integrador ha permitido reflexionar en profundidad sobre las oportunidades y desafíos de incorporar gamificación y ludificación en las asignaturas de Abogacía en modalidad a distancia, lo que responde directamente a los objetivos específicos planteados. El análisis de estas estrategias ha evidenciado el potencial de la gamificación para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en entornos virtuales, incrementando no solo el interés y la

motivación de los estudiantes, sino también su capacidad para desarrollar competencias críticas y de pensamiento creativo. A través de propuestas de actividades lúdicas, tanto de carácter individual como grupal, se ha buscado fomentar la construcción de conocimiento original y promover habilidades de colaboración, adaptabilidad y competencia sana, esenciales en la práctica jurídica.

El análisis realizado aquí destaca la importancia de un diseño pedagógico sólido y orientado hacia el aprendizaje activo, donde los estudiantes son protagonistas de su desarrollo académico, en un contexto digital que exige docentes actualizados y una planificación rigurosa que integre tanto los objetivos de aprendizaje como las herramientas tecnológicas más adecuadas. En conclusión, el TFI logra demostrar que la gamificación y ludificación, correctamente aplicadas aportan beneficios a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en Derecho, ya que por un lado preparan a los estudiantes para enfrentar de manera crítica y creativa los desafíos de su futura vida profesional, y además resultan un motor potente para alfabetizar digitalmente tanto a estudiantes como a docentes.

11. Bibliografía

- Anijovich, R y Cappelletti, G (2017) La evaluación como oportunidad. CABA. Paidós.
- Área Moreira, M. (2009). Introducción a la Tecnología Educativa. Capítulo 3: Los medios de enseñanza o materiales didácticos. (pp.24-38). España. Universidad de La Laguna. Conceptualización y tipos Recuperado de: <https://campusvirtual.ull.es/ocw/file.php/4/ebookte.pdf>
- Barberá, E, Badia, A. (2004) Educar con aulas virtuales. Madrid: A. Machado Libros. Cap. I.
- Barbosa González, A., Raposo Rivas, M., & Martínez Figueira, E. (2018). Recursos para analizar el diseño y puesta en práctica de la gamificación en el aula. En, E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, A. H. Martín Padilla, L. Molina García, A. Jaén Martínez Experiencias pedagógicas e innovación educativa: Aportaciones desde la praxis docente e investigadora. (pp. 843-852). Octaedro.
- Baricco A. (2019) The game. Buenos Aires: Editorial Anagrama.
- Bilinkis, S (2019) Guía para sobrevivir al presente. Editorial Sudamericana.
- Buckingham, David (2008) Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital - la ed. - Buenos Aires: Manantial.
- Cabero, J. (2001), Tecnología Educativa, Barcelona, Paidós.
- Castells, M. (2001). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol.1. La sociedad red. Madrid: Alianza Editorial.
- Cebrián de la Serna, M. y Vain, P.D. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Nº 32 Marzo. pp. 117-129.
- Chou, Y. (2015). Actionable Gamification. Create Space Independent Publishing Platform.
- Coicaud, S. (2019). Potencialidades didácticas de la inteligencia artificial. Mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva. Cap. 6: Las plataformas LMS, territorios pedagógicos para la virtualidad. (pp. 95-111). la ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- De Majo, O. (2005). El rol del docente a distancia frente al uso de las nuevas tecnologías. Didac, No 46, pp. 35-40. México.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuit: Human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E., y Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a Definition. Recuperado de:

<http://gamification-research.org/wp-content/uploads/2011/04/02-Deterding-Khaled-Nacke-Dixon.pdf>

- Esnaola Horacek, G. (2019). Pedagogías emergentes: Aprendizaje basado en juegos. En Actas de IV Jornadas de Educación a Distancia y Universidad compilado por Grisel El Jaber. 1a ed., CABA, Flacso Argentina.
DOI:<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Actas-de-IV-Jornadas-Educacion-a-Distancia-y-Universidad.pdf>
- Faris, R. y Peterson, W. (2000) “Learning-Based Community Development: Lessons Learned for British Columbia”, Paper submitted to the Ministry of Community Development, Cooperatives and Volunteers, Canada.
- Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la Universidad. Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Furman, M. (2016). Educar mentes curiosas : la formación del pensamiento científico y tecnológico en la infancia : documento básico, XI Foro Latinoamericano de Educación. - 1a ed compendiada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana.
- Furman, M. (2021). Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino. Buenos Aires. Editorial Siglo XXI.
- García Aretio, L. (Coord.); Ruíz Corbella, M.; Domínguez Figaredo, D. (2007). De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona: Ariel (Cap. 2).
- García Aretio, Lorenzo (2017). Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, Vol. 20, núm. 2, pp. 9-25.
- Gros, B. y Noguera, I. (2013). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecno pedagógicas en Educación Superior. Revista Científica de Tecnología Educativa. Vol. 2. (Nº02), 130-140. ISSN: 2255-1514.
- Gros Salvat, B. (2014). Análisis de las prestaciones de los juegos digitales para la docencia universitaria. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 28(1),115-128.[fecha de Consulta 11 de julio de 2023]. ISSN: 0213-8646. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27431190008>
- Hammer, J., & Lee, J. (2011). Gamification in education: what, how, why bother. Acad.Exchange Qu,15(2), 146-151.
- Hunter, D., & Werbach, K. (2014). Gamificación. Revoluciona tu negocio con la técnica de los juegos. Pearson Education.

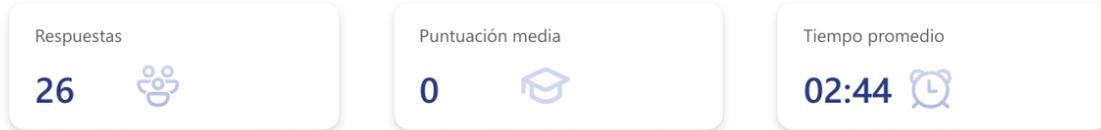
- Jenkins, H. (2008) *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación* Ediciones Paidós Ibérica.
- Landers, R. N., & Callan, R. C. (2011). *Casual social games as serious games: The psychology of gamification in undergraduate education and employee training*. En, M. Ma, A. Oikonomou, & L. C. Jain (Eds.), *Serious games and edutainment applications*. (pp. 399-423). Springer.
- Lerner, D. (1996). *La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición*, En: Castorina, A. et al, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós.
- Lewin, K. (1951). *Field theory and experiment in social psychology: Selected theoretical papers*, Vol. 1. Harper & Row.
- Litwin, E. (2000). *La educación a distancia: Temas para el debate en una nueva agenda educativa*. Amorrortu editores S.A Buenos Aires.
- Lopez, S. (2017). *La formación del profesorado de educación superior para la enseñanza medida en entornos virtuales*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Extremadura.
- López-Rendo Rodríguez, C., Azaustre Fernández, M. J., Rodríguez Díaz, E. (2021). *Simulación de juicios, bases de datos y gamificación en Derecho romano*. RIDROM, 26, 575-638.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. España. Grupo Planeta.
- Maggio, M. (2018). *Reinventar la clase en la Universidad*. Buenos Aires. Paidós.
- Maggio, M. (2023). *Híbrida: enseñar en la universidad que no vimos venir*. 2a ed ampliada. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tilde Editora.
- Marne, B., Wisdom, J., Huynh-Kim-Bang, B., & Labat, J.M. (2012). *The six facets of serious game design: a methodology enhanced by our design pattern library*. European Conference on Technology Enhanced Learning, 208-221.
- Pérez, C. (1999). *El reto socio-político del cambio de paradigma tecno-económico*. Revista del Banco Central de Venezuela, Año XIII, No. 2. ISBN : 0005-4720.
- Pichon Rivière, E. (1984). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ruda González, A., & Yoldi Altamirano, C. (2014). *Aprender jugando: experiencias de aprendizaje mediante juegos en la Facultad de Derecho de la UdG*. Revista del Congreso Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDUI), 2, 1-11.

- Schwartzman, G., Tarasow, F. y Trech, M. (Comps.). (2014). De la educación a distancia a la educación en línea. Aportes a un campo en construcción. Cap. Dispositivos tecnopedagógicos para enseñar: el diseño en la educación en línea. Homo Sapiens Ediciones; Flacso Argentina. (37-62). Rosario.
- Scolari, C. (2013) Narrativas Transmedia. Cuando todos los medios cuentan. Deusto: Barcelona.
- Sulmont Haak, L. (2019). Creando ecosistemas de aprendizaje con el aula digital. Fundación Telefónica.
- Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. Readings on the development of children, 22-27.
- Winnicott, D. (1993). Realidad y juego. Ed. Gedisa. Barcelona, España
- Zangara, A. (2014). Apostillas sobre los conceptos básicos de educación a distancia o una brújula en el mundo de la virtualidad. Tesis para optar por el grado Doctora en Tecnología Informática por la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Informática.

12. Anexos

12.1. Anexo 1- Encuestas a docentes de asignaturas con componente virtual

Información general sobre respuestas Activo



1. Indique la modalidad de la asignatura que dicta (0 punto)

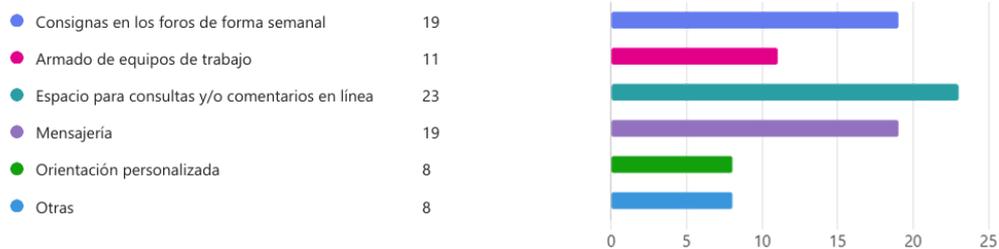


2. Clasifique las plataformas utilizadas para dictar clases en línea de acuerdo a la frecuencia de uso. Por ejemplo, si la plataforma más usada fue Ms-Teams, marcar en primer lugar la misma. (0 punto)

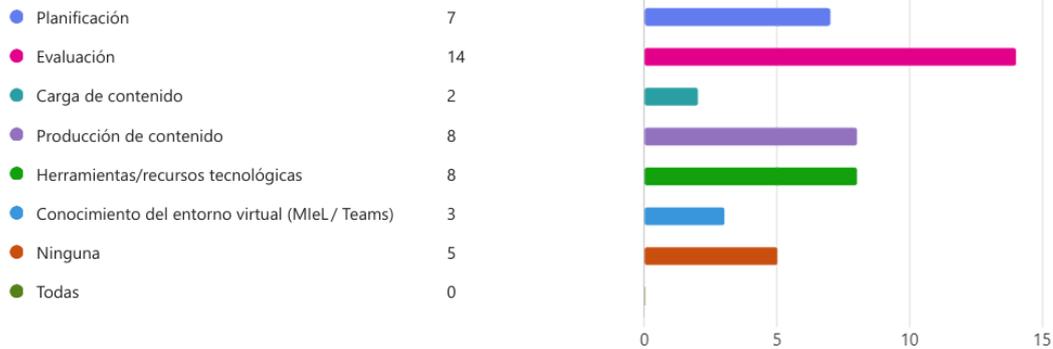
69 % de los encuestados respondió correctamente a esta pregunta.



3. ¿Qué estrategias utiliza para fomentar la participación de los y las estudiantes? Puede marcar más de una opción. (0 punto)

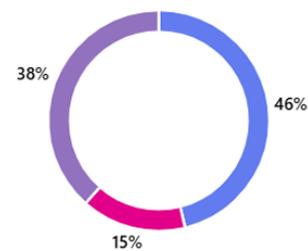


4. ¿Cuál/es de las siguientes situaciones le representa un reto en Educación a Distancia? Puede marcar más de una opción. (0 punto)



5. ¿Qué tipo de formación posee en Educación a Distancia? (0 punto)

Curso	12
Posgrado	4
Diplomatura	0
Ninguna	10

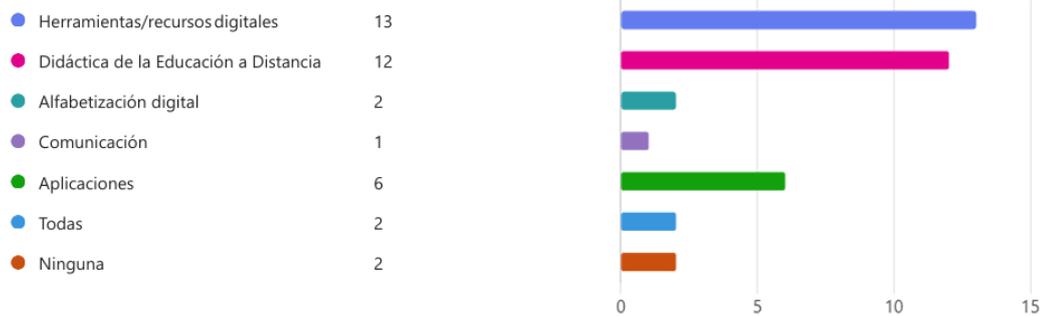


6. En caso de disponer de alguna titulación, indique nombre del curso, posgrado o diplomado.

8 Respuestas

ID ↑	Nombre	Respuestas
1	anonymous	Especialista en Gestión Educativa (FLACSO), aunque no abarca solo educación a distancia.
2	anonymous	Cursada completa sin titulación aún (en etapa de tesis).
3	anonymous	Curso formación a distancia-UNLaM
4	anonymous	Prácticas Universitarias Unlam
5	anonymous	Herramientas de educación
6	anonymous	Especialización en Educación a Distancia
7	anonymous	Curso formación docente DPU/UNLaM - Taller para la pedagogía en línea (9na edición) BID / INDES - Fortalecimiento de competencias docentes en Entornos Virtuales DIIT/UNLaM - Esp. en docencia en Entornos Virtuales UVQ (pendiente de tesis)
8	anonymous	Especialista en derecho ambiental

7. ¿En qué área/s considera que necesita mayor capacitación? Puede marcar más de una opción. (0 punto)



12.2. Anexo 2 - Cómo comenzar a utilizar la Plataforma MIEl

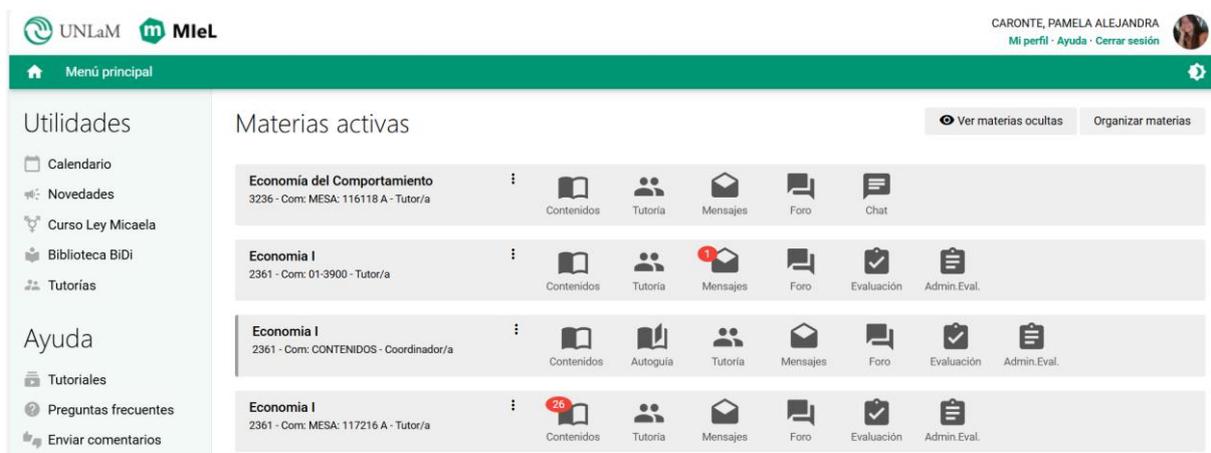
Desde el sitio web de la universidad (www.unlam.edu.ar) se accede en la sección SERVICIOS haciendo clic en el botón MIEl. También se puede ingresar desde <https://miel.unlam.edu.ar> en el navegador.



Una vez en la página de inicio, se tipea usuario y contraseña en los espacios correspondientes.



Al ingresar, aparecerán las materias en las que el alumno se haya inscripto, y en cada una de ellas las herramientas que están habilitadas para poder llevar adelante la cursada (en la mayoría de los casos las herramientas habilitadas son CONTENIDOS, TUTORIA, MENSAJES y FORO).



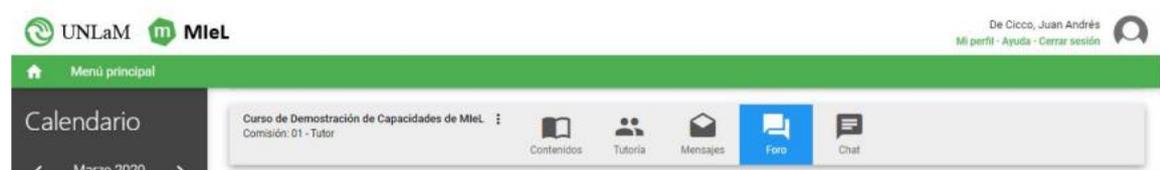
A partir de este momento se está en condiciones de empezar a utilizar la plataforma. Ingresando a CONTENIDOS se va a poder ver el Programa Analítico de cada asignatura en la que estén inscriptos, el Cronograma, así como las Condiciones de Cursada, y el material teórico / práctico que haya comenzado a preparar cada docente para cada clase. A través de la herramienta MENSAJES hay habilitado un canal de comunicación directa con el docente. Dentro de la plataforma MIEl, encuentran tutoriales y videos sobre el uso de la misma, los (botón de AYUDA).



Dentro de la herramienta MENSAJES se puede ver el detalle de la Bandeja de entrada, mientras que en el panel de la izquierda las utilidades de la misma: Nuevo mensaje, Bandeja de entrada (opción que aparece por defecto, como fue mencionado), Bandeja de salida, Borradores y Favoritos. Si se desea redactar un nuevo mensaje, se puede comenzar seleccionando la utilidad Nuevo mensaje (que aparece en el panel de la izquierda) o haciendo clic en el botón Redactar (que aparece en la parte superior derecha de la pantalla).



La herramienta FORO permite crear un espacio de discusión asincrónica en el cual los alumnos y tutores tienen la posibilidad de publicar mensajes vinculados a algún tema propuesto por estos últimos.



12.3. Anexo 3 - Relevamiento a docentes de asignaturas con componente virtual

Información general sobre respuestas Activo

Respuestas

25



Puntuación media

0



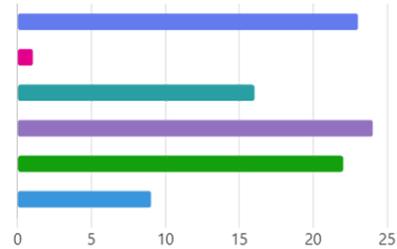
Tiempo promedio

06:37



1. ¿Qué herramientas de la Plataforma MLeL utilizan? (0 punto)

- Contenidos 23
- Autoguía 1
- Tutoría 16
- Mensajería 24
- Foro 22
- Evaluación 9



2. ¿Necesitan alguna adecuación? Si su respuesta es afirmativa, comente su respuesta. L

19 Respuestas

ID ↑	Nombre	Respuestas
1	Rey Guillermo	No
2	Luis Felix Blengino	NO
3	CARLOS AGUIRRE	No
4	Mariela Sanchez	El apartado Evaluación resulta rápido, práctico y amigable con el docente, incluso la vista del alumno, sin embargo, sería interesante poder cargar más de una instancia evaluativa, es decir que refleje el seguimiento del estudiante.
5	EZEQUIEL ADROVER	No
6	Pablo Andres Castagno	No hace falta ninguna adecuación.
7	JULIO ALBERTI	No

8	JUAN CARRETERO	no resulta adecuado
9	esteban mizrahi	No
10	Anabella Gisela Guardia	No
11	HECTOR OSVALDO BLANCO KUHNE	no
12	Matias Campoamor	No
13	LEANDRO LANDO	Que cuando un alumno envía un mensaje a múltiples tutores, los demás profesores puedan ver si ese mensaje se ha contestado o no. Otra adecuación podría ser que la entrega de prácticas no implique un mensaje en la bandeja de entrada (alcanzaría visualizar la práctica sin que llegue un mensaje cada vez que se hace una entrega).
14	MARIA MANGIAVILLANO	Todas las herramientas me han funcionado correctamente.

15	Carlos Eduardo Bria	Si. Que todos los tutores podamos ver si los mensajes de los alumnos han sido contestados por algun otro tutor.
16	AGUSTINA CASTANO	Podría adecuarse la mensajería y las prácticas. Por un lado, cuando un alumno escribe a muchos tutores un mismo mensaje, otro profesor no puede saber si ya se le contestó o no. Sería ideal que cuando un estudiante envíe un mensaje a múltiples tutores, los demás receptores puedan ver si ese mensaje ya se contestó para evitar duplicidades (quizás podría tildar el tutor una casilla de "resuelto", "contestado", o similar). Otra adecuación podría ser en prácticas: Que la entrega de las mismas no implique un mensaje en la bandeja de entrada (alcanzaría visualizar la práctica sin que llegue un mensaje cada vez que se hace una entrega, ya que si la comisión es grande es una gran cantidad en la bandeja innecesariamente).
17	JUAN BARONI	ADECUACIONES: 1) Cuando un alumno/a, a múltiples Tutores envía un mensaje, todos los profesores puedan ver si el mensaje del alumno fue contestado. 2) Las entregas de Prácticas NO implique un mensaje en la bandeja de entrada (o sea visualizar la Practica sin necesidad de que llegue un mensaje)

18	Karina Lorena Arceri	No
19	CARLOS BARCALA	No

3. Desde su experiencia ¿Tiene alguna demanda específica?

22 Respuestas

1	Rey Guillermo	No
2	Luis Felix Blengino	NO
3	CARLOS AGUIRRE	No
4	VERONICA CAIERO	No, ninguna.
5	Mariela Sanchez	Gracias por el espacio y el interés sobre el uso de la plataforma, en cuanto a la autoguía y "portafolio" que hoy no se utilizan, porque no tiene la posibilidad de limitar (agrupar) su acceso/publicación a una sola comisión, lo cual entorpece las tareas en "otras comisiones" de la misma cátedra.
6	EZEQUIEL ADROVER	No
7	Pablo Andres Castagno	El pedido sería que los/las estudiantes cuenten con los dispositivos para seguir la clase sincrónica en Teams (cámara, micrófonos, por ej.), pero es una cuestión que no tiene que ver con las plataformas en sí y tampoco algo que podamos resolver desde la Universidad.

8	JULIO ALBERTI	No
9	CLAUDIA LANDRIEL	Para nosotros funciona muy bien, los alumnos participan como si fuera presencial y es inmediato el tiempo de respuesta, salvo algunos inconvenientes que pueda haber de conectividad de los alumnos.
10	JUAN CARRETERO	No por ahora , junto con teams se complementa todo muy bien
11	esteban mizrahi	No
12	Anabella Gisela Guardia	No
13	HECTOR OSVALDO BLANCO KUHNE	no
14	Matias Campoamor	No

15	LEANDRO LANDO	Que los alumnos tengan una opción para dar el presente a la asignatura directamente desde el sistema, donde tras determinada franja horaria se considere ausente o tarde (esto podría hacerse, por ejemplo, de un modo similar a la activación del punto de control donde el tutor habilita o deshabilita la lista en determinado horario de cursada)
16	MARIA MANGIAVILLANO	En los foros, quisiera programar el cierre de los mismos en un determinado horario(solo puedo hacerlo especificando el día, pero no me aparece la opción día y horario) para que los alumnos puedan efectuar algunas actividades asincrónicas durante el tiempo asignado y a la vez tener retroalimentación entre ellos durante ese plazo prefijado. Gracias!
17	Carlos Eduardo Bria	Que los alumnos puedan dar el presente directamente desde la plataforma donde sdemas conste el horario en que lo hacen.

18	AGUSTINA CASTANO	Sí, que los alumnos tengan una opción para dar el presente a la asignatura directamente desde el sistema, donde tras determinada franja horaria se considere ausente o tarde (con mis colegas consideramos que esto podría hacerse, por ejemplo, de un modo similar a la activación del punto de control donde el tutor habilita o deshabilita la lista en determinado horario de cursada). En nuestro caso, por ejemplo, a la fecha para las clases asincrónicas o sincrónicas vía Miel le pedimos a los estudiantes que den el presente en el foro, y son comisiones de cerca de 100 personas porque no tenemos otro modo de tomar el 75 % de asistencia. Si bien miel detecta las conexiones de los usuarios y el horario en el que están conectados, no discrimina si esa conexión a miel es para una asignatura u otra, tal vez esa conexión no tiene nada que ver con la materia.
19	LAURA MATO	No
20	JUAN BARONI	Nuestra Cátedra entiende como sugerencia que el alumnado tenga una opción para dar el presente a la asignatura DIRECTAMENTE DESDE EL SISTEMA, donde tras determinada franja horaria se considere AUSENTE, hacerlo de un modo similar a la activación del punto de control donde el Tutor habilita o deshabilita la lista en determinado horario de cursada.

21	Karina Lorena Arceri	Podría pensar en ampliar los instrumentos que ofrece MleL como por ejemplo la posibilidad de compartir en el foro distintas aplicaciones, ya que es una herramienta muy utilizada en la comunicación asincrónica.
22	CARLOS BARCALA	Recibir una notificación cuando llega algún mensaje.

4. ¿Hay alguna herramienta que utilice mas que otra?

24 Respuestas

ID ↑	Nombre	Respuestas
1	Rey Guillermo	No
2	Luis Felix Blengino	MIEL
3	CARLOS AGUIRRE	Mensajería, foro, prácticas
4	VERONICA CAIERO	El foro y mensajería.
5	Mariela Sanchez	Se utiliza más el FORO y la incorporación de contenidos
6	EZEQUIEL ADROVER	Foro
7	Pablo Andres Castagno	Nuestra clase es semi-presencial con un componente sincrónico, usamos especialmente Teams y la herramienta de seguimiento de prácticas de MIEL es particularmente útil.
8	JULIO ALBERTI	Todas por igual
9	Laura Cristina Hernaez	El foro

10	CLAUDIA LANDRIEL	Nosotros tratamos de dar la clase como si fuera presencial, si el tema acompaña, y para hacerlo más ameno, les compartimos un powerpoint pero en general usamos Teams como una clase presencial.
11	JUAN CARRETERO	Utilizamos mensajería y practicas
12	TIBERIO PARDINAS	Foro porque difunde entre todos los estudiantes la información
13	esteban mizrahi	Contenidos
14	Anabella Gisela Guardia	Tutoria, foro y mensajería
15	HECTOR OSVALDO BLANCO KUHNE	no
16	Matias Campoamor	No
17	LEANDRO LANDO	Contenidos y foro

18	MARIA MANGIAVILLANO	En Miel, la herramienta más usada es el foro, mensajería, contenidos; sin perjuicio de ello cada vez más hemos empezado a emplear, Wakelet, Gennially, Mentimeter.
19	Carlos Eduardo Bria	Contenidos y foro
20	AGUSTINA CASTANO	Contenidos y foro.
21	LAURA MATO	El Foro y la Mensajería
22	JUAN BARONI	CONTENIDO Y FORO
23	Karina Lorena Arceri	Foros
24	CARLOS BARCALA	Mensajería

