

TRABAJO COLABORATIVO PARA LA INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA, UNA APLICACIÓN EDUCATIVA DE LA OFIMÁTICA EN LA NUBE

Cristina CÁZARES SÁNCHEZ*

RESUMEN: El presente artículo muestra el diseño, resultado y conclusiones de una intervención educativa realizada en el sistema presencial con inclusión de Tecnologías de la Información y Comunicación aplicadas a la Enseñanza del Derecho, a nivel licenciatura, en la Facultad de Derecho, de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Para la aplicación de un sistema mixto o B-Learning, se seleccionó la estrategia de enseñanza y la tecnología para evaluar la pertinencia de esta intervención bajo esta modalidad.

Se pretende exponer un método de inclusión de las TIC en la Enseñanza del Derecho.

ABSTRACT: This article presents the design, results and conclusions of an educational intervention in the classroom system including Information Technology and Communication applied to the Teaching of Law, at the undergraduate level in Law Faculty at National Autonomous University of Mexico.

For the application of a mixed or B-Learning system, learning strategy and technology was selected to evaluate the relevance of this intervention under this modality. It is intended to disclose a method of inclusion of ICT in Legal Education.

PALABRAS CLAVES: Tecnologías de la información, B-Learning, enseñanza del derecho, didáctica del derecho.

KEYWORDS: Information Technology, B-Learning, education and law, law teaching

* Profesora Titular "A" de tiempo completo, Facultad de Derecho, UNAM.

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Diseño instruccional*. III. *B-learning: las tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza en el sistema presencial*. IV. *El aula virtual en moodle*. V. *Evidencias*. VI. *Conclusiones*. VII. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta tiene como objetivo mostrar una estrategia pedagógica de intervención para fomentar la competencia de investigación en la enseñanza del Derecho, a través del uso de herramientas digitales que desarrollan el trabajo colaborativo a distancia, dentro de la enseñanza del Derecho en el sistema presencial, con especial énfasis a nivel posgrado, en concreto en la Especialización en Derecho Empresarial impartida en la División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Derecho, UNAM.

El aprendizaje colaborativo es complejo pero efectivo en casi todos los niveles de enseñanza.

A nivel Posgrado, es una novedad, aún cuando en su mayoría los alumnos ya han trabajado en equipo, se desenvuelven con la forma tradicional, donde se dividen el trabajo por partes, no mantienen comunicación constante hasta que entregan ‘su parte’, e incluso a uno de los integrantes le corresponde la engorrosa tarea de pasar o integrar todo el trabajo en una versión final para su entrega al profesor.

Esta idea tradicional del trabajo en equipo no fomenta la competencia de un trabajo colaborativo, ni les permite interaccionar con sus compañero, manejar problemas y críticas respecto a sus aportaciones, argumentar sus ideas, integrar los conocimientos previos y experiencias, incluso laborales; y escuchar las opiniones de otros.

A lo largo de esta ponencia se mostrará las actividades de enseñanza que se proponen utilizando estas TIC en el Aula a fin de obtener trabajos de investigación más significativos para los alumnos.

II. ASPECTOS PRELIMINARES A LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Para iniciar la intervención, he determinado cinco pasos, en cada uno de ellos resalto la dificultad en el momento de la aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje y la solución que con fundamento en elementos pedagógicos me permitieron diseñar la intervención educativa para fomentar la competencia de investigación en dos grupos del nivel Especialización en Derecho Empresarial del Posgrado de Derecho de la UNAM y son los siguientes:

1. La delimitación del tema-problema o ¿en qué consiste el problema jurídico que se pretende investigar? O ¿qué llama mi atención o qué observo? La dificultad de este primer paso consistía en pretender que un estudiante de Derecho a nivel superior e incluso de Posgrado, estableciera con claridad y de forma concreta un tema-problema y además tuviese una primera idea o noción de la forma de solución basado en su conocimiento previo o ya adquirido. Al efecto, idee la inserción de la estrategia de Aprendizaje basado en problemas.
2. El reconocimiento de conocimiento previo, tanto en el estudiante, como en el mundo jurídico, es decir, determinar la pertinencia y originalidad de la investigación, buscando el conocimiento dado o resultados de investigación realizados por otros respecto al tema y seleccionando los conocimiento que el mismo estudiante tiene para evaluar la viabilidad tanto material como orgánica de su primera hipótesis, es decir si tienen fundamento y aplicación jurídica. Se establece una serie de preguntas que el estudiante-investigador debe contestar para seguir su proceso de investigación, se trata de una etapa preliminar a la investigación misma. La dificultad consiste en que el estudiante se pierde fácilmente el cúmulo de material documental o bien no identifica los motores de búsqueda y selección de las fuentes de investigación. Al respecto, ideé la inclusión del aprendizaje colaborativo expresado a través de las tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza.
3. La determinación del objeto de investigación y su contenido, el rumbo que debe llevar la investigación, es una guía que elabora el estudiante utilizando sólo el proceso reflexivo, este es propiamente el acto creativo. Consiste en elaborar una serie de preguntas concretas que después de revisar el material o conocimiento dado surjan en el estudiante y que le sirvan de guía de su investigación, asimismo dotan de contenido temático a su resultado o trabajo final. La dificultad era la dependencia de literacidad, es decir, los estudiantes solo leían y explicaban el tema utilizando los conceptos y explicaciones de los autores de los textos, pero no podía formular un pensamiento crítico, reflexivo y creativo de lo leído que les permitiera expresar un nuevo texto diferente a las investigaciones o materiales bibliográficos que habían leído para el paso 2. Así la solución la encontré en el aprendizaje colaborativo y en la constante comunicación virtual entre el estudiante y el docente a través de las tecnologías de la información.

4. Una vez realizados los pasos anteriores, el estudiante puede justificar, determinar los objetivos de su investigación, las preguntas que lo guían, las fuentes bibliográficas que le interesan basadas en una selección reflexiva. Y por supuesto, puede determinar el tiempo o cronograma de investigación en una representación más apegada a sus condiciones personales, laborales y académicas.
5. Este paso consiste en el enunciado que avala toda su investigación, lo que se conoce como hipótesis en otras metodologías. La dificultad consistía en que el estudiante no podía redactar o formular este enunciado, en este apartado ideé una serie de preguntas solo para motivar su capacidad de expresar, por la formulación constante de preguntas dentro del proceso reflexivo, en qué consiste el tema, las problemas causas, consecuencias en el ámbito jurídico y la probable solución, es decir se trata de fundamentar y motivar jurídicamente, incluyendo la forma personal y creativa del estudiante.

Los pasos descritos anteriormente no son necesariamente sistemáticos y con un orden temporal estricto, si constan en un documento escrito donde constantemente el estudiante tiene la necesidad de consultarlo e incluso modificarlo, de ahí la flexibilidad de la metodología de investigación jurídica integrativa. Este documento no constituye un trabajo final, es un documento guía o también identificado como protocolo de investigación.

III. FASE DE PLANEACIÓN

Antes de plantear un diseño instruccional para una intervención educativa, es menester establecer la pertinencia de la selección de cada estrategia de enseñanza y la tecnología utilizada en cada una de ellas.

El estudiante está muy familiarizado con el conocimiento inerte,¹ el cual sólo considera necesario retener cuando debe pasar alguna prueba y obte-

¹ “...el conocimiento inerte es aquel cuyo aprendizaje puede demostrarse en evaluaciones memorísticas; sin embargo, no es posible aplicarlo en situaciones diferentes de las actividades del salón de clases. Al respecto, Rendl, Mandl y Gruber (1996) exponen que el conocimiento inerte tiene tres tipos de explicaciones:

1. El conocimiento existe, pero no puede aplicarse debido a un problema en el acceso al mismo, pues el estudiante no sabe cómo o cuándo recurrir a determinados datos o estrategias. También es posible que haya una falta de interés legítimo en los temas estudiados, lo cual se relaciona con la ausencia de estrategias como el análisis y la elaboración de los temas de aprendizaje, y el monitoreo de la propia comprensión.

ner un calificación numérica a fin de aprobar la asignatura. La pruebas o exámenes son diseñadas por el docente para obtener del alumno ese conocimiento obtenido por un método de estudio memorístico.

Para lograr que el conocimiento inerte y literal pueda ser aplicado se requiere de una estrategia de enseñanza que pretenda despertar una actitud crítica en el estudiante, por ello se debe iniciar con la planeación de la aplicación de la técnica didáctica y la tecnología seleccionada. Siendo la primera tarea del docente realizar un diseño instruccional,² donde se exprese, la necesidades contempladas, desarrollo de las actividades, rúbricas de evaluación, el cómo se va a hacer o implementación y los materiales. Así como la relación con el programa de estudios de la asignatura. Es el planteamiento de la situación de enseñanza donde se determina claramente las tareas de los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje, es decir, del docente y del estudiante.

Al realizar un diseño instruccional se debe basar el docente en una teoría instruccional, es decir una teoría pedagógica que sustente y justifique

2. La falta de aplicación del conocimiento se debe a deficiencias en la estructura de conocimiento en sí; esto es, los saberes requeridos para la aplicación no están disponibles, ya sea porque no existe la experiencia que relaciona lo teórico con lo práctico, o bien, porque el conocimiento está incompleto o fragmentado (por ejemplo, la creencia de que las matemáticas son conjuntos de reglas arbitrarias y que no tienen nada qué ver con el mundo real).

3. La perspectiva de la cognición situada, la cual plantea que el conocimiento no es susceptible de transferencia, pues se vincula con la situación en la que ocurre. Desde el punto de vista de la cognición situada, la transferencia del aprendizaje solo es posible si la situación en la que se aprende no es muy diferente de la situación de aplicación". Peñalosa Castro, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*, Pearson, 2013, pp. 86 y 87.

² Para Bruner (1969) el diseño instruccional se ocupa de la planeación, la preparación y el diseño de los recursos y ambientes necesarios para que se lleva a cabo el aprendizaje. Reigeluth (1983) define al diseño instruccional como la disciplina interesada en prescribir métodos óptimos de instrucción, al crear cambios deseados en los conocimientos y habilidades del estudiante.

Por otro lado, para Berger y Kam (1996) el diseño instruccional es la ciencia de creación de especificaciones detalladas para el desarrollo, implementación, evaluación, y mantenimiento de situaciones que facilitan el aprendizaje de pequeñas y grandes unidades de contenidos, en diferentes niveles de complejidad.

Mientras que según Broderick (2001) el diseño instruccional es el arte y ciencia aplicada de crear un ambiente instruccional y los materiales claros y efectivos, que ayudarán al alumno a desarrollar la capacidad para lograr ciertas tareas.

Algo más amplia resulta la definición de Richey, Fields y Foson (2001) en la que se apunta que el DI supone una planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y mantenimiento de materiales y programas." Belloch, Consuelo, *Diseño instruccional*, Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf.

su contenido como son las actividades, la técnicas didácticas, la forma de evaluación, el procedimiento o tareas para los sujetos involucrados, entre otros.

Así se pueden encontrar teorías instruccionales conductistas, sistémicas, cognitivas, constructivistas y conectistas.

Cada una de estas teorías da pie a la creación de diversos Modelos de Diseño Instruccional, según sea el caso, destacan el Modelo de Gagne, Modelo de Gagne y Briggs, Modelo ASSURE de Heinich, Mollenda, Russell y Smaldino, Modelo de Dick y Carey, Modelo de Jonasse, Modelo ADDIE y Modelo de Coll, éste último incluye un dimensión tecnológica.³

En el caso concreto, la teoría instruccional para el diseño es el constructivismo debido su coherencia y congruencia con la metodología de investigación jurídica integrativa del doctor Jorge Witker.⁴ Y para efectos de introducción de la tecnología en la situación de enseñanza se elije un modelo de diseño instruccional específico.

El diseñador instruccional o el docente debe siempre justificar su diseño para efectos de coherencia con sus actividades o tareas de implementación de la intervención educativa, debiendo resaltar la importancia de cambiar el conocimiento inerte del estudiante al conocimiento significativo,⁵ el cual logrará a través de cambios de actitud tanto del mismo docente como del estudiante, además el conocimiento previo siempre debe resaltarse en el estudiante, hacerle conciencia de su posesión y utilidad en la creación o construcción de nuevo conocimiento.

1. *Aprendizaje basado en problemas.*

Conocida por sus siglas ABP es una metodología, en el caso concreto de enseñar a investigar, su función es de una metodología para enseñar otra metodología.

³ Para mayor detalle sobre cada uno de estos modelos consúltese Belloch, Consuelo, *Diseño instruccional*, Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia www.uv.es/~bellochc/pedagogia/EVA4.pdf.

⁴ Por el momento solo se enuncia la teoría instruccional elegida en el desarrollo del diseño, en el apartado correspondiente justificaré ampliamente las razones de la congruencia de esta teoría con la metodología del doctor Jorge Witker.

⁵ "...Mayer (2008) en que el aprendizaje profundo implica la construcción de saberes significativos, esto es, de conocimientos que tienen sentido para el estudiante, los cuales se integran a su conocimiento previo y adquieren significado como parte de su forma de entender y actuar en el mundo". Peñalosa, *op. cit.*, p. 86.

Es ampliamente reconocida y aplicada al proceso enseñanza-aprendizaje, fomenta el desempeño autónomo del estudiante y le otorga un rol activo. Amplia su competencia de crítica y creatividad. También existe una actitud de tolerancia y permite obtener conocimientos previos que el estudiante poseía pero no se había percatado de ello, reactiva el conocimiento inerte.

Definida como:

....como medio para que los estudiantes adquirieran esos conocimientos y los apliquen para solucionar un problema real o ficticio, sin que el docente utilice la lección magistral u otro método para transmitir ese temario. Barrows (1986) define al ABP como “un método de aprendizaje basado en el principio de usar problemas como punto de partida para la adquisición e integración de los nuevos conocimientos.”⁶

El ABP es un método exitoso porque se centra en el trabajo en equipo para fomentar el trabajo individual y autónomo de cada integrante, el profesor cambia de rol magistral a tutor o asesor o facilitador.⁷

Cabe señalar que el ABP no busca la solución del problema, se debate y plantean posibles soluciones pero en sí mismo no es una metodología de investigación que permita llegar a la comprobación de la viabilidad de la hipótesis planteada, es decir, el ABP permite delimitar el problema en la metodología de investigación jurídica.

El ABP es un método interactivo donde el estudiante forzosamente debe responsabilizarse de su propio conocimiento, se le brinda la posibilidad de utilizar su conocimiento inerte para proponer una identificación, explicación o solución al problema. Además permite al docente observar la competencia de investigación y redacción antes del inicio de la metodología de investigación jurídica.

Es una estrategia altamente recomendable a nivel Posgrado y sus características⁸ son:

⁶ S/a, “*Aprendizaje Basado en Problemas*”, Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid disponible en http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf.

⁷ “*Qué es el aprendizaje basado en problemas*”, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles. Técnicas Didácticas, México, 2014, http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/2_1.htm.

⁸ Estas características son ampliamente detalladas en “El Aprendizaje Basado en problemas como técnica didáctica”, *Las Estrategias y Técnicas Didácticas en el Rediseño*, Dirección de Investigación y Desarrollo Educativo, Vicerrectoría Académica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, disponible en: <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>.

- a) El problema es real, existe en el mundo social y en el mundo jurídico (para efectos de la Ciencia Jurídica)
- b) El problema es sugerido por las temáticas del Programa de Estudios de la Asignatura, tiene relación con los temas y subtemas, pero se presenta problematizados. En el nivel Posgrado, incluso pueden existir experiencias laborales relacionadas al tema por parte de los alumnos.
- c) Trabajo en equipo o grupos pequeños.
- d) Siempre el estudiante tiene un rol activo o se pierde en el proceso y no puede seguir en las etapas siguientes, lo cual hace que se responsabilice de su propio actuar frente a su grupo y frente a sí mismo.
- e) El aprendizaje es centrado en el estudiante o alumno no en el docente, este tendrá el rol de tutor
- f) El trabajo colaborativo entre los miembros del grupo.
- g) Esta estrategia la pueden aplicar libremente a otras asignaturas aún cuando no se trate del mismo docente.

El principal obstáculo en el ABP es la novatez, tanto del docente como del alumno, además de la excesiva individualización de su aprendizaje, es decir no están acostumbrados al trabajo en equipo.

Esa característica puede ocasionar que el docente no transmita la suficiente motivación a sus alumnos y éstos comiencen a interactuar dentro del equipo en la manera tradicional, donde solo uno o dos integrantes realizan todo el trabajo. El resultado no será de calidad ni existirá un aprendizaje significativo.

La implementación del ABP inicia con la tarea del docente, previo a la primera sesión con sus estudiantes:

- Realizar los equipos, puede hacerlo en la sesión del ABP pero perdería tiempo clase.
- Revisar su Programa de Estudios de la Asignatura, definir los objetivos de los temas, hacer búsquedas en materiales tanto en línea como bibliográficos acerca de críticas a los temas de las unidades, si existen algunas propuestas de modificación, regulación o desregulación jurídica de algún tema. El material que sirve para plantear el problema, no es propiamente técnico-jurídico como un artículo científico de revista arbitrada, eso es una etapa posterior; para plantear el problema basta una entrevista de un experto en algún canal virtual, una nota periodística sobre un conflicto social relacionado al tema, o sobre la difusión de una sentencia algún Tribunal (no la

sentencia misma, esa será de forma posterior); un artículo muy breve que cuestione la estructura o el status quo sobre el tema.

Es preferible elaborar por escrito el planteamiento del ABP, basta una cuartilla, el link o dirección URL del tema puede estar por escrito y verse el contenido en clase.

En la primera sesión:

El docente:

- Ubica el tema dentro del Programa de Estudios de la Asignatura.
- Da el planteamiento del problema, donde se estructuran dos ejercicios, para identificar el tema y para obtener una posible solución.
- Ubica a los alumnos por equipo para iniciar su trabajo.

El alumno:

- Ubica a su equipo.
- Lee el planteamiento del problema.
- Se hace los cuestionamientos sobre qué sabe acerca del tema.
- Exterioriza su opinión hacia sus compañeros de equipo y escucha a su vez.
- Se hace cuestionamientos sobre qué debe saber para resolver el problema.
- Redacta un documento por escrito que entrega para efectos de evaluación.

El docente:

- En su rol de facilitador estará mediando constantemente el trabajo en equipo, en ocasiones sólo estará de oyente y observador de las expresiones vertidas.
- En su rol evaluador, se obtiene un primer acercamiento acerca del nivel de competencia de argumentación oral, conocimiento previo, trabajo en equipo, tolerancia, colaboración y responsabilidad de cada uno de los integrantes del equipo.

Después de la sesión.

- El docente lee los documentos por escrito y mediante rúbrica de evaluación se obtiene una calificación numérica.

- El alumno, se encuentra listo para realizar su propia búsqueda de material de referencia para saber más acerca del problema

El número de sesiones estará dado por el tiempo institucional de clase y el nivel de desconfianza para trabajar en equipo y muchas veces para ser por primera vez escuchados en clase y el nivel de ansiedad de los estudiantes, ya que a mayor ansiedad, los estudiantes suelen perderse y sentir que no resuelven, avanzan o no aprenden algo nuevo, incluso puede existir problemas inter equipos de convivencia. Es normal al momento de implementar esta estrategia por primera vez, el rol activo del docente en la supervisión y su actitud de confianza y paciencia darán pie a una mejor relación y aceptación de esta metodología.

2. Aprendizaje colaborativo

Para impulsar la investigación jurídica integrativa es menester incorporar en el trabajo en equipo el cambio que permita colaborar a cada uno de los integrantes en la construcción de su propio conocimiento reflejado en el resultado final: el ensayo, tesina, artículo, entre otros.

El aprendizaje colaborativo es complejo pero efectivo en casi todos los niveles de enseñanza, a nivel Posgrado, es una novedad, aún cuando en su mayoría los alumnos ya han trabajado en equipo, se desenvuelven con la forma tradicional, donde se dividen el trabajo por partes, no mantienen comunicación constante hasta que entregan su parte e incluso a uno de los integrantes le corresponde la engorrosa tarea de pasar o integrar todo el trabajo en una versión final para su entrega al profesor.

Esta idea tradicional del trabajo en equipo no fomenta la competencia de verdadero trabajo en equipo, ni les permite interaccionar con sus compañeros, manejar problemas y críticas respecto a su trabajo, aportar sus ideas, conocimientos previos y experiencias, incluso laborales y escuchar las opiniones de otros.

El trabajo colaborativo suele tomarse como sinónimo de trabajo cooperativo, la diferencia radica en el nivel de intervención del profesor o docente, si este continuamente guía el aprendizaje del grupo, búsquedas dirigidas de material, entrega de preguntas de investigación elaboradas por el profesor para que sirvan de guía al equipo, entre otras actividades de aprendizaje, se trata de un aprendizaje cooperativo. Si el docente tiene un rol menos activo,

dejando autonomía y libertad al grupo para autorregularse o autoorganizarse se trata de un trabajo colaborativo.⁹

Los beneficios del trabajo colaborativo más reconocidas¹⁰ en el estudiante son:

- Habilidad de tolerancia a diversas opiniones
- Acercamiento a diversos conocimientos y competencia de inclusión de la diversidad en un solo trabajo.
- Interacción entre pares, ayuda a mejorar la habilidad social de convivencia, incluso en estudiantes que no se adaptan fácilmente a personas o situaciones fuera de su zona de confort.

⁹ *Qué es el aprendizaje colaborativo*, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles. Técnicas Didácticas, México, 2014, http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/3_1.htm.

¹⁰ Uno de los sitios web o en línea más reconocidos por su amigable y completa exposición sobre didáctica, estrategia, evaluación, entre otros es thirteen ed. Online, además de permitir al docente cursar o tomar talleres de trabajo con posibilidad de extensión de un certificado de aprobación del mismo, de forma gratuita. Allí puede encontrarse claramente enunciados los beneficios del aprendizaje colaborativo: “What are the benefits of cooperative and collaborative learning?”

Benefits from small-group learning in a collaborative environment include:

- Celebration of diversity. Students learn to work with all types of people. During small-group interactions, they find many opportunities to reflect upon and reply to the diverse responses fellow learners bring to the questions raised. Small groups also allow students to add their perspectives to an issue based on their cultural differences.
- This exchange inevitably helps students to better understand other cultures and points of view.
- Acknowledgment of individual differences. When questions are raised, different students will have a variety of responses. Each of these can help the group create a product that reflects a wide range of perspectives and is thus more complete and comprehensive.
- Interpersonal development. Students learn to relate to their peers and other learners as they work together in group enterprises. This can be especially helpful for students who have difficulty with social skills. They can benefit from structured interactions with others.
- Actively involving students in learning. Each member has opportunities to contribute in small groups. Students are apt to take more ownership of their material and to think critically about related issues when they work as a team.
- More opportunities for personal feedback. Because there are more exchanges among students in small groups, your students receive more personal feedback about their ideas and responses. This feedback is often not possible in large-group instruction, in which one or two students exchange ideas and the rest of the class listens”.

Workshop Cooperative and Collaborative learning. Concept to classroom. Thirteen Ed. Online (web) http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index_sub3.html.

- Actitud activa que les permite responsabilizarse de su propio aprendizaje.
- Retroalimentación de sus compañeros incluso de forma simultánea.
- Incluso resaltaría que el estudiante al finalizar su trabajo colaborativo se encuentra con nuevos amigos y se identifica con sus pares, se logra un mejor ambiente de convivencia dentro del salón de clases, aún cuando no se esté trabajando en equipo.

La dificultad de elegir este método para trabajo en grupo, para el docente, radica en hacer consciente al alumno de la responsabilidad individual que tiene hacia sí mismo y hacia su grupo, una especie de pertenencia o conciencia de grupo y que si no existe su colaboración, el rendimiento del equipo no será el óptimo y por ende su evaluación puede ser no satisfactoria.

De forma individual, cada estudiante tiene una preparación y grado de responsabilidad obtenidos por sus propias experiencias o vivencias, así pueden poseer un grado mayor de desarrollo de competencias y compromiso para colaborar, por tanto, para ellos, trabajar con compañeros o estudiantes que no tiene el mismo grado de profundidad de sus conocimientos o habilidades, podría ocasionar dificultades al interior del grupo o equipo. Sin embargo, usualmente estos alumnos toman el rol de enseñar a los otros, y acaban confirmando o ampliando sus conocimientos previos, obtenidos otras habilidades y competencias.

Otra dificultad, es crear un ambiente propicio para la interacción entre el profesor y el grupo, y por supuesto el grupo mismo. La característica del aprendizaje colaborativo es la continua comunicación incluso fuera del Aula. Afortunadamente las Tecnologías de la Información aplicadas a la Enseñanza, a través de Internet, dota al docente de las herramientas necesarias para la creación del ambiente. En esta situación de enseñanza fomentar la investigación jurídica se utiliza el Aula Virtual con él la Plataforma Moodle. La comunicación sincrónica y asincrónica son imprescindibles en el ambiente de trabajo colaborativo.

Se han realizado numerosos experimentos para demostrar la pertinencia y obtener pruebas sobre la promoción y mejoramiento del aprendizaje por medio del aprendizaje colaborativo, una amplia exposición sobre cada una de ellos se puede encontrar en Barkley, K. Patricia Cross et Claire Howell Major¹¹ y se pueden sintetizar en las siguientes:

¹¹ Barkley, Elizabeth *et al.*, “Técnicas de Aprendizaje Colaborativo”, *Manual para el profesorado universitario*, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, S. L., España, 2007, pp. 24-31.

- a) Pruebas sobre la influencia de los compañeros, como el aprendizaje colaborativo implica interacción con el profesor y el alumno, una comunicación incluso fuera de Aula el estudiante y el Centro Institucional suelen cambiar por influencia de los ambientes colaborativos, actitudes, valores, constancia, satisfacción y motivación para el aprendizaje.
- b) Pruebas sobre la utilización del aprendizaje colaborativo en el nivel superior Universitario, lo que se identifica en México como Licenciaturas. Al fomentar la interacción y comunicación constante con el grupo y con el profesor aún fuera de Aula, el estudiante se siente más activos y comprometidos con su aprendizaje, pero también más felices.
- c) Pruebas sobre el trabajo colaborativo en el Aula: el aprendizaje colaborativo aporta dominio sobre los contenidos, pensamiento crítico, resolución de problemas y desarrolla competencias interpersonales otros aspectos fuera de la cognición académica como mejoramiento de habilidades de comunicación verbal con sus pares, valorado en la vida fuera de la Universidad incluyendo en el desempeño social como ciudadanos.
- d) Pruebas sobre la satisfacción de los estudiantes: los estudiantes que participan en el trabajo colaborativo se sienten más satisfechos con el resultado de su experiencia, observan progresos en su desarrollo personal y aumenta el interés por la asignatura.
- e) Pruebas sobre el beneficio en los estudiantes a pesar de tener diferentes niveles de conocimiento sobre el tema, al comienzo del trabajo colaborativo: los estudiantes que saben más ocupan el rol de tutores dentro del grupo y aprenden más que los tutelados, comprobando que todos los estudiantes del grupo se benefician del trabajo colaborativo por diferentes razones.
- f) En relación a la aceptación del trabajo colaborativo respecto a la cátedra magistral, los profesores y alumnos escépticos de la pertinencia del primero, después de ponerlo en práctica se mostraron más satisfechos. Lo que algunos autores denominan más contentos.
- g) También, se hace hincapié en la necesidad de obtener pruebas sobre los riesgos y consecuencias o percepciones negativas por parte de docentes y estudiantes en el proceso del trabajo colaborativo. Hacen falta investigaciones que demuestren los puntos críticos de este método.

3. *B-learning. Las tecnologías de la información aplicadas a la enseñanza en el sistema presencial*

Es común que la teoría conductista y el sistema presencial se acompañen. El docente mantiene un papel activo en la transmisión de información o conocimiento dentro del Aula, lo que presenta un gran problema de carácter institucional relacionado con el número de alumnos dentro del Aula y el tiempo determinado por el Centro Universitario para desarrollar la clase y tratar a profundidad los temas del Programa de Estudios, el docente selecciona los temas relevantes pero aún así el tiempo no llega a alcanzar para despertar la creatividad, la crítica o profundizar el conocimiento del estudiante dentro de horas clase.

El sistema virtual, se identifica con el modelo poco ordinario de asistir a la escuela, no existen espacios físicos y puede ser a distancia, desde el uso de la correspondencia hasta el uso actualmente de plataformas educativas.

La mezcla de estos dos sistemas se le denomina *blended learning*, a diferencia del semipresencial, donde necesariamente existe el sistema virtual con la solicitud de la presencia física del estudiante y el docente en un Aula, solo en ciertas ocasiones, el *blended learning* es un apoyo al sistema presencial, el estudiante y el docente siguen acudiendo al salón de clases en las horas y días institucionalmente señalados. El uso de tecnología es indispensable en este tipo de sistema sustentado por una teoría pedagógica denominada conectivismo de Siemens¹² que convive con la teoría del constructivismo.

¹² En opinión de Siemens, los paradigmas educativos convencionales, como el conductismo, el cognitivismo e incluso el constructivismo, que han estado presentes en las primeras etapas del desarrollo tecnológico, han sido sobrepasados por la revolución de las infotecnologías, que están cambiando nuestra manera de comunicarnos, de vivir y, por supuesto, de aprender. Es evidente que, pese a su negación, el conectivismo se inserta en corrientes constructivistas, aunque poniendo el énfasis no solo en el aprendizaje construido dentro y por la propia persona, sino en esa otra faceta del proceso de aprender que se sitúa fuera de la persona, la forma en que se aprende dentro de los grupos y organizaciones, la forma de aprender en red. Tampoco esta visión de las redes como modelos estructurales, que emerge con fuerza al asociarla a Internet y al desarrollo tecnológico, es enteramente nueva. Ya al comienzo de los años setenta, Ivan Illich (1974), en su obra *La sociedad desescolarizada*, apunta el valor de las redes como instrumentos educativos cuando señala que “podemos dar al aprendiz nuevos enlaces al mundo en lugar de continuar canalizando todos los programas educativos a través del profesor”.

El conectivismo de Siemens parte de la idea de que el conocimiento se basa en el deseo de aprender, pero a través de interacciones entre personas y dispositivos tecnológicos; del establecimiento de redes y de la actualización permanente de la información. El estudiante aprende continuamente por medio de redes y conexiones que establece, aprende en la red y en red. Según esta teoría, el aprendizaje está construido/creado en comunidad y el conoci-

Para abordar el uso de tecnologías de la información como estrategias de aprendizaje es menester ver diferentes factores que han sido objetos de crítica en su inclusión en el sistema presencial.

A) Se cuestiona la pertinencia de la inserción de la tecnología para fomentar un aprendizaje significativo o mejorar la experiencia del aprendizaje, existiendo desde el pesimismo tecnológico hasta lo que Francesc Pedró denomina evangelismo tecnológico que expresa un exceso de confianza de sobre el papel determinante de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje.¹³

B) El equipamiento que existe en los Centros Universitarios suele ser insuficiente o poco actualizado, las redes *wi-fi* no funcionan o no existen.

C) La actitud del docente respecto al esfuerzo extraaula que requiere el diseño instruccional o tecno instruccional según Coll¹⁴ para una adecuada inserción de tecnología de la información para el sistema presencial. Básicamente por dos razones: a) El tiempo adicional a la preparación de clase se duplica; y b) es trabajo fuera de aula y fuera de la Institución o Centro Universitario que no se paga. Así el docente prefiere no realizar el esfuerzo.

Otra actitud del docente, cuando ha superado las anteriores, es la limitante de su propio conocimiento y experiencia de aprendizaje:

En otras palabras, los profesores tienden a hacer usos de las TIC que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos y su visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, los profesores con una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y del aprendizaje tienden a utilizar las TIC para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos, mientras que los que tienen una visión más activa o “constructivista” tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo.¹⁵

miento es el resultado de la construcción conjunta de expertos (de maestros) y aprendices.” Martin, Obdulio, “Educar en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica,” en Carneiro, Roberto *et al.* (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, (OEI) Fundación Santillana, España, 2011, p. 81.

¹³ Pedró, Francesc, *Tecnología en la escuela: lo que funciona y por qué*, XXVI Semana Monográfica de Educación, La educación en la sociedad digital, Fundación Santillana, 2011, p. 26.

¹⁴ El modelo de diseño de Coll reconoce dos dimensiones: la pedagógica y la tecnológica de ahí que lo denomine tecno-pedagógico o tecno-instruccional. Coll, Cesar. “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potenciales” en en Carneiro, Roberto, Juan Carlos Toscano *et al.* (Coordinadores) *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura, (OEI) Fundación Santillana, España, 2011. p. 119.

¹⁵ *Ibidem*, p. 117.

D) El docente no es lo que se conoce como nativo digital sino más bien es un inmigrante digital enseñando a nativos digitales. El docente deberá capacitarse constantemente y de forma comprometida para alcanzar la inmigración que al igual que cuando se habla una segunda lengua el acento de la primera llega a notarse.

IV. EL DISEÑO INSTRUCCIONAL

El diseño instruccional, recuérdese que es la serie de instrucciones donde se presentan las tareas o actividades a realizar de forma estructural dentro y fuera de Aula, que se consideren necesarias para los alumnos y el profesor, a fin de cumplir con los objetivos de aprendizaje. Por ello es muy importante identificar de la Taxonomía de Bloom en la era digital, los verbos, es decir, identificar las habilidades de pensamiento se pretende que el estudiante alcance respecto al tema y respecto a las Tecnologías de la Información aplicadas a la enseñanza propuestas. Después de ello se deberá elegir un modelo de diseño instruccional, para efectos de la inclusión de las Tecnologías de la Información, el modelo de Cesar A. Coll, es reconocido por incluir, dimensiones pedagógica y la dimensión pedagógica, sin embargo el modelo del diseño es un esquema muy complejo, difícil de creación por parte de un docente proveniente de un área diversa a la psicología o pedagogía. El docente de Derecho, tiene una formación de Abogado, por ello utilizar las Tecnologías de la Información sin realizar una reflexión acerca del modelo de diseño instruccional y realizar real y formal el diseño, hacen que se pierda y los resultados no sean los esperados, así lo único que puede ocasionar es una desilusión e incluso menosprecio de las TIC en la Enseñanza del Derecho.

Antes de continuar, es pertinente insistir en las dos dimensiones de Coll en el diseño de una intervención educativa con TIC en la Enseñanza de Derecho a cualquier nivel.

1. La dimensión pedagógica, son los objetivos sobre las habilidades de pensamiento que se pretenden alcanzar con la intervención en el contenido temático de la Asignatura. Aprender la materia, el contenido formal y material del Derecho.
2. La dimensión tecnológica, son los objetivos sobre las habilidades de pensamiento que se pretenden alcanzar con la intervención, el nivel de manejo de las tecnologías elegidas. Si solo quedará a nivel de nivel de recordatorio, seleccionando de una lectura dada lo más importante con la opción de herramientas de resaltar texto.

La visualización de estas dos dimensiones y la identificación de los verbos de acuerdo a la Taxonomía de Bloom para la era digital son el primer paso del Docente para proceder con la elaboración de su diseño instruccional o lo que Bellock (2008)¹⁶ denomina carta de navegación, por su función, que es orientar en todo el momento al docente. Este es un documento debe contar por escrito.

El contenido del modelo instruccional varía según el autor o autores elegidos, afortunadamente la mayoría coinciden en conocimiento previo, la autorregulación del estudiante o autonomía en la creación de su propio conocimiento, problematizar, investigar, demostrar y aplicar lo aprendido.

Un ejemplo de integración de varios modelos para aplicación de las TIC en el contenido de una asignatura en específico de Derecho, es el propuesto por Peñalosa (2013)¹⁷ y cuya representación gráfica se inserta con la finalidad de adecuar el modelo instruccional de la intervención educativa realizada por la autora en el nivel de Especialización en Derecho Empresarial, en la asignatura de Situación Jurídica del Empresario y Administración Jurídica del Personal.

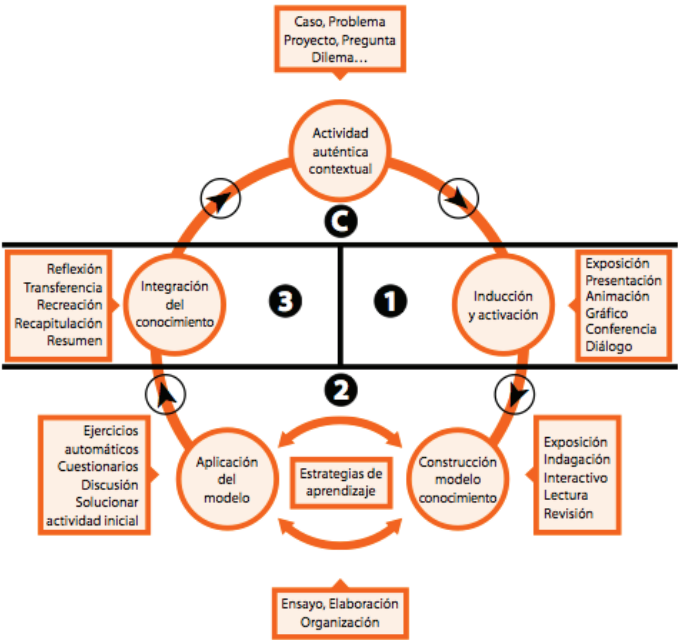


Figura 5.6 Modelo de diseño instruccional de aprendizaje auténtico contextualizado

¹⁶ Belloch, *op. cit.*, p. 12.
¹⁷ Peñalosa Castro, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*, Pearson, 2013.

Modelo propuesto por Peñalosa. Imagen tomada de Peñalosa, capítulo 5.¹⁸ A pesar de lo gráfico y más accesible modelo de Peñalosa donde se advierten que para realizar o diseñar una intervención educativa es necesario que el docente de Derecho identifique:

1. Un problema, por supuesto relacionado con la asignatura, el contenido temático.
2. La forma de activación del conocimiento previo del estudiante, aún cuando no sea exactamente relacionado con la asignatura, por ejemplo en conceptos fundamentales de Derecho.
3. La estrategia de aprendizaje que seleccionará de acuerdo al nivel que quiere alcanzar de dominio cognitivo en el fondo y forma de la materia, el contenido mismo de la asignatura, si se trata solo de recordar o creará o propondrá una solución técnica jurídica al problema planteado.
4. La estrategia de aprendizaje que seleccionará para aplicar lo aprendido.
5. Y un ejercicio de integración para quedar un elemento formal de su evaluación. Ejemplo un ensayo o tesina.

Paralelamente, a estos cinco aspectos debe hacerse el mismos procedimiento de identificación respecto a las habilidades de pensamiento pero aplicadas al manejo de Tecnologías de la Información, a pesar de que la mayoría de los estudiantes son nativos digitales no todos ellos tienen el mismo nivel de habilidad en el manejo de alguna tecnología en específico o poseen la actividad digital de colaboración. Por ello es imprescindible, realizar las mismas actividades o pasos para seleccionar las tecnologías de información que se aplicarán en cada una de las intervenciones educativas que pretenda incluir el docente de Derecho en una asignatura.

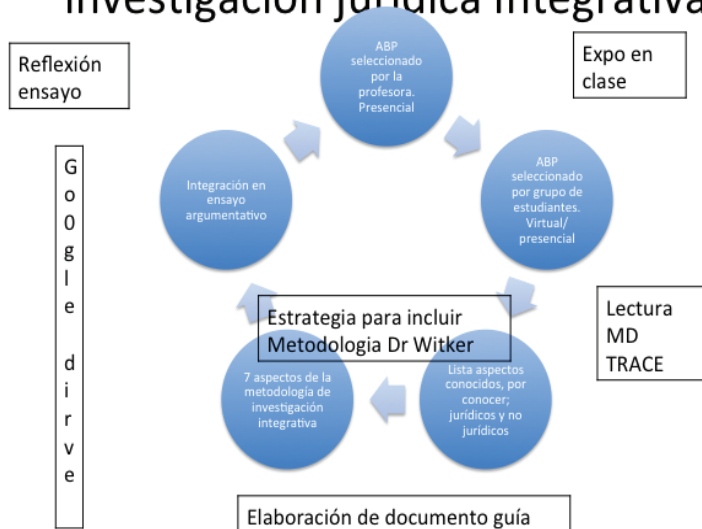
Para redactar ya en específico el contenido o la carta de navegación, un documento al estilo de un mapa con instrucciones detalladas para el Docente, H@bitat Puma dependiente de la Dirección General de Tecnologías (DGTIC) de la Información de la Universidad Nacional Autónoma de México, realizó un reconocido esfuerzo de diseño de una situación de enseñanza con un modelo de madurez, que refleja los verbos digitales de la Taxonomía de Bloom y cuyos formatos se han elegido para redactar la carta de navegación de la situación de enseñanza para el fomento de la investigación

¹⁸ Peñalosa Castro, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*. Editorial Pearson, 2013. 97.

jurídica en la asignatura de Situación Jurídica del Empresario y Administración Jurídica del Personal.

Así, realizar las adecuaciones al modelo instruccional, para efectos de esta intervención, queda así:

Modelo de diseño instruccional de la intervención educativa para aplicar la investigación jurídica integrativa



V. OFIMÁTICA EN LA NUBE. GOOGLE DRIVE

El término Nube o *Cloud computing* surge a partir de la masificación de los servicios de internet, las grandes empresas que revolucionan la forma de ver, hasta ese momento, la utilidad de la Red, aparecen, entre ellos Google, que en 2005 pone a disposición de un público muy limitado Google Docs, después de varios cambios se populariza en 2010, cuando acepta cualquier archivo para subir a este Receptorio, en 2012 se convierte en Google Drive.

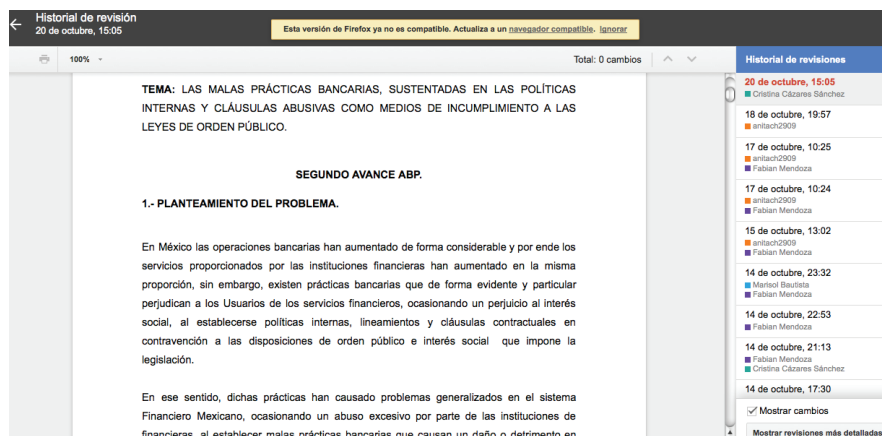
La innovación en este servicio es:

1. La posibilidad de crear documentos y compartirlos
2. Los documentos creados se pueden compartir y modificar por parte de otros usuarios.

3. Tiene una opción de Historial, que desglosa los cambios y los relaciona con los usuarios que los realizaron. Este punto, lo hace altamente elegible para los trabajos escolares que promueven competencias colaborativas en equipo porque el docente puede observar las colaboraciones en cantidad y calidad de cada uno de los integrantes del equipo.
4. Contiene la opción de insertar comentarios para que los usuarios, una vez que entre al documento lo puedan ver.
5. Contiene la opción de realizar “un chat” con los usuarios que se encuentren sincrónicamente trabajando. Esto incluye al profesor.
6. Es una aplicación gratuita y se tiene acceso con la cuenta de Google o Gmail.
7. Es una completa innovación al proceso enseñanza-aprendizaje
8. Por estas razones, elegí Google Drive, como la herramienta ofimática más eficiente para la intervención educativa, ya antes descrita.

VI. EL FOMENTO A LA COMPETENCIA DE INVESTIGACIÓN COLABORATIVA ES UN RESULTADO PALPABLE.

Los alumnos incluidos en esta intervención educativa realizaron sus trabajos utilizando Google Drive, a continuación se muestran las capturas de pantalla que lo comprueban:



En esta imagen se puede observar el historial de modificación y aparecen los tres alumnos, que integran el equipo, a cada uno de ellos les corresponde un color, si se elige una revisión de la lista, aparecerá resal-

tado en el color correspondiente lo que el alumno en cuestión aportó al documento.

Una lista interminable de aspectos relevantes podríamos realizar para demostrar la necesidad de regular de manera más estricta el trabajo doméstico; sin embargo, para nosotros lo más importante y con lo que resumimos nuestros objetivos, es la posibilidad de brindar a las personas que se contraten para este tipo de trabajo una mejor opción de contratación, en donde sus actividades se encuentren determinadas y el salario percibido corresponda al trabajo realizado, sin que se presente ningún tipo de abuso por parte del patrón.

2. Aspectos principales del tema-problema, con ayuda de la lista de aspectos jurídicos y no jurídicos del escenario, realiza una LISTA numerada con viñetas (el diseño no importa) de los principales aspectos que sin ellos no se podría entender el tema a desarrollar.

ASPECTOS JURÍDICOS	ASPECTOS NO JURÍDICOS
--------------------	-----------------------

 **ANA KAREN Ro...**
15:27 7 oct. Resolver

realice modificaciones a la pregunta uno, con base en la explicación que nos dio la maestra la clase pasada. Maestra, como puede obser realice algunas anotaciones respecto a datos proporcionados por el (INEGI), es necesario que realice la cita del documento donde obtuve los datos ??

 **ANA KAREN Rodriguez**
15:27 7 oct.
Marcado como resuelto

 **ANA KAREN Rodriguez**
15:27 7 oct.
Reabierto

En esta imagen se muestra los comentarios que se insertaron y que todos los usuarios del documento pueden observar.

VII. CONCLUSIONES

Primera. Incluir una intervención educativa para la enseñanza de un tema específico en una asignatura en concreto es una decisión que el docente debe realizar en consideración al conocimiento previo de la dimensión pedagógica y la dimensión tecnológica que quiera incluir. El sustento teórico pedagógico y la detección de las habilidades digitales a fomentar en el sustento tecnológico es imprescindible, sin ellos no se podría sostener el diseño instruccional.

Segunda. El diseño instruccional y la efectiva redacción en un documento que exprese el modelo elegido como el formato de la situación de enseñanza aquí expuesto, se convierte en la guía o carta de navegación del Docente durante toda la intervención educativa

Tercera. El trabajo constante y colaborativo para fomentar la investigación jurídica incluye a los alumnos y al docente.

Cuarta. Una de las herramientas ofimáticas más eficiente para el trabajo colaborativo es Google Drive.

Quinta. Se obtiene trabajos de investigación más significativos para el alumno y con mayor participación e integración de equipos.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- BARKLEY, Elizabeth *et al.*, *Técnicas de Aprendizaje Colaborativo*, Ministerio de Educación y Ciencia y Ediciones Morata, S. L., España, 2007.
- BELLOCH, Consuelo, *Diseño instruccional*, Unidad de Tecnología Educativa, Universidad de Valencia, www.uv.es/~belloch/pedagogia/EVA4.pdf.
- COLL, César, “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidades y potenciales”, en Carneiro, Roberto *et al.* (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), Fundación Santillana, España, 2011.
- MARTÍN, Obdulio, “Educar en comunidad: promesas y realidades de la Web 2.0 para la innovación pedagógica”, en Carneiro, Roberto *et al.* (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (OEI), Fundación Santillana, España, 2011.
- PEDRÓ, Francesc, “Tecnología en la escuela: lo que funciona y por qué”, *XXVI Semana Monográfica de Educación. La educación en la sociedad digital*, Fundación Santillana, 2011.
- PEÑALOSA CASTRO, Eduardo, *Estrategias docentes con tecnologías: guía práctica*, Pearson, 2013.
- INSTITUTO TECNOLÓGICO DE ESTUDIOS SUPERIORES DE MONTERREY, “Qué es el aprendizaje basado en problemas”, *Técnicas didácticas*, Vicerrectoría de Normatividad Académica y Asuntos Estudiantiles, México, 2014, http://sitios.itesm.mx/va/diie/tecnicasdidacticas/2_1.htm.
- WORKSHOP Cooperative and Collaborative Learning, Concept to classroom, 13 d. Online (web) http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/coopcollab/index_sub3.html
- S/a, *Aprendizaje Basado en Problemas*, (pdf) Servicio de Innovación Educativa, Universidad Politécnica de Madrid, http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf.