
Las voces del Derecho: estrategia didáctica innovadora en la mediación virtual del aprendizaje

Voices of law: didactic strategy for virtual learning innovation

José Mario Achoy Sánchez

Universidad de Costa Rica
Escuela de Ciencias Políticas
Escuela de Historia
Instituto de Investigación en Educación
San José, Costa Rica
jose.achoy@ucr.ac.cr

Andrei Cambronero Torres

Universidad de Costa Rica
Facultad de Derecho
San José, Costa Rica
andrei.cambronero@ucr.ac.cr

RESUMEN: Este artículo consiste en la sistematización académica de una experiencia didáctica implementada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica, mediante la colaboración docente multidisciplinar y la confluencia de esfuerzos en el campo de la docencia universitaria y la tecnología educativa. Entre sus principales aportes, se destacan la innovación educativa como eje para potenciar la interacción del aprendizaje y la consolidación de colaboraciones desde el plano docente para el mejoramiento de la metodología académica universitaria.

PALABRAS CLAVE: material didáctico, tecnología educacional, innovación educacional, enseñanza superior, podcast.

ABSTRACT: This article consists of the academic systematization of a didactic experience implemented in the Law School at University of Costa Rica, through multidisciplinary teaching collaboration and the confluence of efforts in the field of university teaching and educational technology. Among its main contributions, educational innovation stands out as the axis to enhance learning interaction and the consolidation of collaborations from the teaching level for the improvement of university academic methodology.

KEYWORDS: teaching materials, educational technology, educational innovation, higher education, podcast.

Recibido: 09-06-22 | Aceptado: 24-10-22

CÓMO CITAR (APA): Achoy Sánchez, J.M. & Cambronero Torres, A. (2023). Las voces del Derecho: estrategia didáctica innovadora en la mediación virtual del aprendizaje. *InterSedes*, 24 (Número Especial 1), 151-170
DOI 10.15517/isucr.v24inúmero especial 1.53758

1. Introducción

La enseñanza es un proceso complejo de intercambio, construcción y deconstrucción de conocimientos, en el que uno o varios de los participantes –por poseer un acervo informativo y técnico mayor– toman una postura de guía frente a los otros, quienes, a partir de los insumos suministrados, participan de manera activa en ese proceso, ya sea cuestionando posturas dogmáticas, innovando, aprehendiendo los saberes y utilizándolos para la resolución efectiva de problemas cotidianos o generando transformaciones sociales.

En la relación dialéctica enseñanza-aprendizaje debe considerarse, cual rasgo característico, la interacción de los participantes. La interiorización de conceptos y modelos teóricos se facilita en tanto la persona estudiante se desarrolle en un espacio donde se sienta cercana e identificada con las ideas expuestas por la persona docente, pero, además, donde tenga la confianza para apropiarse de ellas y trabajarlas una vez que las haya comprendido en sus alcances.

De ese modo, la enseñanza no debe concebirse como un conjunto de acciones monopolizadas por la persona docente, quien, normalmente se encarga de cribar estudiantes a través de pruebas de “absorción” de materia; sino, antes bien, consiste en prácticas comunes en las que existe una suerte de director que marca la pauta de las intervenciones de cada uno de los integrantes de la orquesta.

Es posible sostener, a la luz de Acosta y Genyelbert (2013), que la globalización como paradigma implica el mantenimiento de un sistema basado en la transferencia internacional, que triangula los elementos de trabajo, capital y conocimiento. Con énfasis en este último componente, se menciona en la lectura que la producción y los procesos de transferencia del conocimiento han sido impactados en alto grado por la globalización y que ello ha implicado importantes transformaciones curriculares en los ejes de la educación superior a nivel mundial. No obstante, en el caso de la región latinoamericana, no solo se enfrenta el desafío de la transformación curricular como mecanismo de propulsión necesario e inevitable para ajustarse a la globalización, sino que, además, este paradigma

ha sacado a flote las brechas de desigualdad socioeconómica en razón de las limitaciones de recursos tecnológicos para asumirlas. El segundo paradigma se refiere a la era de la información y cómo la destrucción de barreras y fronteras comunicativas ha dado paso al surgimiento de un “nuevo ser humano”, delineado por las competencias sociales, educativas y profesionales que se requieren para subsistir en una comunidad donde prolifera en abundancia la información y se transfiere aceleradamente la comunicación.

Asimismo, es preciso hacer énfasis en los cambios derivados de las reformas sociopolíticas y estructurales a las que se enfrenta la educación desde la segunda mitad del siglo pasado: se trata de un conjunto de decisiones y alineaciones institucionales que han implicado cambios importantes en los entornos de la educación superior para garantizar su desarrollo y para actualizar su vigencia social (Acosta y Genyelbert, 2013).

Entre estas particularidades se encuentra la determinación de líneas estratégicas, como: a) implementar procesos de calidad y de innovación; b) fortalecer la congruencia con su naturaleza académica; c) sostener una pertinencia en relación con las necesidades de cada país; d) promoción de la equidad más allá de la perspectiva estudiantil; e) fortalecimiento del humanismo y de la conciencia social; f) ejercicio responsable de la autonomía universitaria; entre otras.

Aunado a lo anterior, se reseña que las universidades iberoamericanas deben asumir un compromiso constante y sólido con la competitividad, la innovación y las capacidades de modernización según las demandas sociales contemporáneas. Se trata de que todos los procesos académicos y administrativos de las instituciones universitarias busquen y se rijan por principios orientadores de excelencia para potenciar la calidad de su cuerpo académico, la atención de necesidades estudiantiles y la satisfacción de las exigencias en cada una de sus realidades sociales (Aguilar Castillo y Riveros Angarita, 2017).

Siguiendo la tesis propuesta por el autor en los planteamientos anteriores, se requiere del surgimiento de nuevas formas de trabajo docente en las instituciones universitarias, que vayan más allá del actual paradigma de formación por competencias, el cual aún no termina de establecer sus bases en la mayoría de los sistemas de

educación superior. Es por ello que propone, de manera acertada, que el siguiente paso en relación con el modelo por competencias es hacer que estas respondan a las necesidades individuales de formación y a las demandas de la comunidad (pertinencia). González (2020) propone, como parte de esos bienes culturales que hay que transmitir y desarrollar en el ámbito universitario, la transparencia, el consenso, la inclusión, el compromiso, la rendición de cuentas y la cordialidad:

- El compromiso conlleva un actuar justo, ordenado, transparente, legal y armónico.
- El consenso parte de la idea que la relación docente estudiante es una relación entre iguales y que debe estar supeditada a las normas legales, la ética y la moral. (p. 159)

De esta manera, las tendencias contemporáneas de la globalización sobre la educación superior han exigido una transformación administrativa, académica y curricular de los procesos a través de los cuales se impulsan las distintas ofertas académicas de planes universitarios. En particular, la lectura y el comentario crítico reflejan que América Latina es reflejo preciso de este fenómeno. Se trata de una región con oportunidades y potencial de desarrollo académico, científico y universitario, respecto de la cual se han incorporado tendencias de un proceso que corresponde a un orden mundial basado en esquemas globalizadores que, si bien se traen abajo las fronteras físicas, lo cierto es que también vislumbran con bastante frecuencia las brechas de desigualdad social con incidencia en el plano de la educación universitaria.

El rol de las competencias docentes e institucionales de cara a estos procesos contemporáneos es vital para poder afrontar con capacidad y habilidad académica aquellos desafíos en procura de una educación de calidad y actualizada, en la mayor precisión, con respecto a estos ejes globalizadores. Uno de estos ejemplos es que, en definitiva, el capítulo referido al eje cultura constituye una lectura interesante e instructiva tanto para docentes como para personas estudiosas de la educación. Sin embargo, se recomendaría mejorar la forma de estructurar el contenido en capítulos

y subcapítulos evitando las redundancias y el sobredimensionamiento del análisis de algunos conceptos –como principios, valores, ética y moral– que corresponden a otra disciplina.

La educación superior está cambiando: lo hace con motivo de un proceso social y económico; además, lo hace con incidencia y transformación en la manera que se refleja el contacto de la formación profesional entre el alumnado, el profesorado, la estructura institucional e, inclusive, las políticas nacionales de promoción y estrategia para el campo de la educación universitaria. Justamente, para afrontar esas variaciones es necesario enfocarse en lo siguiente:

- a) **Priorización estudiantil:** a pesar de que existen estructuras altamente robustecidas para la capacitación docente y que atienden a necesidades particulares de un profesorado que se ha visto en el requerimiento de transitar hacia un modelo educativo mediado por la tecnología, lo cierto es que la universidad -en muchas ocasiones- parte del hecho de que su población estudiantil está, en esencia, compuesta por personas nativas digitales.

A la fecha, es una realidad que la mayor parte del estudiantado no haya llegado a necesitar formación previa en el uso de las TIC como un elemento requerido para la implementación de la docencia con componentes de virtualidad. La universidad tiene suplementos y material formativo para esta población; sin embargo, gran parte de los esfuerzos en proyectos educativos, iniciativas de capacitación y medidas en torno al campo de la tecnología educativa son enfocadas hacia el mejoramiento docente y solo una pequeña porción corresponde a iniciativas tendientes a facilitarle al estudiantado ese proceso de mediación tecnológica de su aprendizaje.

- b) **Diferenciaciones geográficas:** las realidades socioeconómicas de las distintas zonas geográficas del país, particularmente en aquellas donde se realzan las brechas de desigualdad, también tienen sus efectos de reflejo en la comunidad universitaria que se encuentra bajo una modalidad de

regionalización de la educación superior. Este elemento conlleva a que la universidad se vea en la obligación de hacer ajustes y también esfuerzos institucionales para facilitar y equilibrar el acceso a los equipos tecnológicos necesarios, a las condiciones de conexión mínima y a la atención de desigualdades socioeconómicas que se constituyen como obstáculos para un nivel básico de igualdad en cuanto a las posibilidades y a las capacidades materiales de que toda su población cuente con los componentes necesarios para una mediación virtual del aprendizaje.

- c) Perfil docente: en correspondencia con los procesos de institucionalizar la mediación virtual del aprendizaje, es necesario tomar medidas para que, en adelante, la planilla docente sea reclutada y seleccionada mediante criterios integrales que permitan acreditar un dominio en el uso y en las habilidades y competencias en el campo de la tecnología educativa.

2. Antecedentes

En Costa Rica, hace más de dos centurias se forman profesionales en Derecho. A través del tiempo, la visión positivista de esa disciplina se ha ido cristalizando no solo en el ámbito de ejercicio de la profesión, sino también en la fase de formación. Precisamente, la concepción de una única solución posible a los problemas planteados ha llevado a que esa forma de analizar el objetivo de estudio legitime clases magistrales en las que cada persona estudiante es una simple receptora del “conocimiento experto” de alguna persona abogada de trayectoria o destacada en el ámbito judicial.

De esa manera, las lecciones comportan un vaciamiento de la información con la que cuenta cada docente (en algunos casos repetida durante varios lustros de forma invariable) para con el grupo de personas estudiantes sin que estas tengan una participación más allá que la toma de apuntes (educación bancaria, a decir de Freire). De hecho, en ciertos casos extremos, algunas personas docentes llegan a leer sus notas, las propias lecturas de la antología

o cualquier otro soporte documental, de donde se origina una especie de “karaoke” jurídico en suma tedioso para estudiantes.

Se presenta una suerte de isomorfismo en virtud del cual se lleva al aula lo que acontece en la sala de audiencias. La semiótica espacial impone a un sujeto tratando de convencer al juez o este ordenando a las partes, tal cual ocurre con cada docente en el aula: las personas estudiantes escuchan sin interrumpir y aceptan la sentencia (contenidos), que es pronunciada sin derecho a cuestionarla en ese momento.

Sobre esa línea, se han dado casos en los que las invitaciones a realizar cambios en la metodología educativa han sido declinadas con argumentos que se convierten en una anteposición de la experiencia (docente y profesional). Como si se tratara de un movimiento inercial, no es usual ver variaciones o apuestas por procesos creativos que impulsen la coconstrucción de los conocimientos. Pese a lo expuesto, también es lo cierto que hay personas docentes con actitudes propositivas y desafiantes para retar las capacidades de las personas estudiantes, esfuerzos con los que se distancian – considerablemente– del método de enseñanza tradicional.

La pandemia por la COVID-19 trajo consigo grandes retos para la educación en general y para la enseñanza universitaria en lo particular. Al virtualizarse súbitamente el contexto de aula y al tener restricciones temporales en las lecciones sincrónicas (plenamente entendibles y estudiadas desde la Pedagogía), surgió la necesidad de buscar estrategias didácticas alternativas y novedosas, espacios en los que se pudieran debatir los contenidos de los programas de curso, al tiempo que fueran fácilmente accesibles para la comunidad estudiantil.

En esa lógica, en el marco del curso Introducción al Estudio del Derecho II, impartido en la Facultad de Derecho de la Universidad de Costa Rica, se implementó una estrategia didáctica innovadora con el fin de acercar al estudiantado a los contenidos por medio de *podcasts*. Para decidir las temáticas de los episodios, se analizaron los tópicos del programa de la asignatura, seleccionando temas clave que serían abordados tanto por expertos de la disciplina como de otras áreas del conocimiento.

En cuanto a su estructura, se formuló, en todos ellos, una breve introducción del tema (basado en la bibliografía de la materia y

otra adicional), para luego dar paso a una entrevista (conducida por mi autor de este artículo) con la persona invitada. Este material se “colgó” en la web y se puso a disposición del estudiantado, así como del resto de colegas de la Cátedra, quienes también lo utilizaron con sus respectivas personas estudiantes. En ese sentido, la implementación de esta herramienta constituye un producto que aspira a incorporar las tecnologías en el aprendizaje, teniendo en cuenta las TIC como herramientas para la transmisión y cocreación de conocimiento. Lo anterior, propiciando espacios académicos colaborativos para generar una incidencia dinámica en el proceso de aprendizaje.

El curso Introducción al Estudio del Derecho II se encuentra ubicado en el segundo semestre del primer año de la malla curricular de la carrera Bachillerato y Licenciatura en Derecho; para su matrícula, como requisito, es necesario haber aprobado el curso DE-1001 (Introducción al Estudio del Derecho I) y cursar, como correquisitos, las asignaturas DE-1119 y DE-1120 (Razonamiento Jurídico II y Métodos de Investigación Jurídica II).

Esa correspondencia entre los cursos supone un ligamen entre los contenidos por desarrollar en cada uno de ellos, pues, además de ser el primer contacto de este grupo de estudiantes con materias de carrera, propenden a la asimilación de componentes conceptuales que, con los matices propios de cada una de las ramas del Derecho, resultan aplicables –de forma transversal– al futuro quehacer profesional.

En cuanto a los contenidos de curso en el que se generó la experiencia de tecnología educativa (Introducción II), deben señalarse como contenidos clave: a) las fuentes del Derecho; b) aplicación del Derecho; y, c) los derechos subjetivos. Cada uno de esos tópicos se corresponden con un tema particular del que, a su vez, contempla subtemas derivados. En efecto, la noción conceptual de “fuente de Derecho”, por ejemplo, permite deslindar luego calificativos como ‘formal’ y ‘material’, ‘escrita’ y ‘no escrita’, de donde, a su vez, se logran evidenciar distinciones con otros sistemas jurídicos como el anglosajón (en ese sistema la jurisprudencia tiene un valor distinto al costarricense).

De igual manera, en países con influencia jurídica romano-germánica (como el nuestro), la ley representa la fuente privilegiada

de Derecho, por lo que, una vez abarcado tal contenido, se prevé estudiar el procedimiento de aprobación de los proyectos de ley en el parlamento y la jerarquía entre estas. Por otra parte, como contenidos derivados que, en sí mismos, tienen otros puntos importantes en el proceso de aprendizaje, se encuentran: jurisprudencia, costumbre, doctrina y principios generales; todos ellos fuentes de Derecho.

Justamente, ese acervo teórico es necesario para enfrentar, de la mano de los métodos interpretativos usuales (que se abordan en el curso corequisito “Razonamiento Jurídico”), problemáticas concretas.

El contenido era impartido según la forma tradicional: clases magistrales con apoyo instrumental de jurisprudencia, de lecturas y de algún soporte audiovisual que, en esencia, era una clase unidireccional grabada. Así, la persona docente indicaba a la persona estudiante cuáles eran las fuentes del Derecho detalladas en el programa, sus características, sus alcances y la forma en la que usualmente son aplicadas en la resolución de casos.

Empero, la irrupción por causa de la COVID-19 y la consecuente virtualización de los cursos obligó a repensar no solo el proceso enseñanza-aprendizaje en general, sino también, de gran relevancia, la forma en la que se impartían los contenidos en lo específico, pues la limitación en la duración de clases sincrónicas imponía la búsqueda de formas alternativas y extraclase de abordar los temas. De esa suerte, se ideó el *podcast* denominado “Radio Decidendi”, a través del cual se tendrían conversaciones con expertos alrededor del tema de fuentes del Derecho y su relevancia en la disciplina jurídica.

Con base en lo planteado por Mónica Arias (2014) en el texto sobre estrategias didácticas para la investigación y la indagación a partir de la referencia de otros autores, es posible considerar que el planteamiento de esta actividad se enmarca en las teorías socio-constructivistas del aprendizaje, las cuales sostienen que:

El conocimiento no se trasmite y adquiere de forma pasiva, por el contrario proponen que el conocimiento se procesa y se construye de forma activa, como una función experiencial y subjetiva, en donde todo conocimiento es una interpretación

y comprensión de aquello que se investiga. (Araya, Alfaro y Andonegui, 2007, citados por Arias, 2014, p. 13)

La situación de aprendizaje implicó, a manera de contexto, el desafío docente de implementar estrategias activas, innovadoras y efectivas para que el estudiantado pudiera acceder a un proceso educativo de calidad, de la mano con el desarrollo de las habilidades docentes para facilitarlos. En ese sentido, para dar cumplimiento a la intención plasmada en la cita anterior, una persona docente de la Facultad de Derecho, en conjunto con otra persona docente de la Escuela de Ciencias Políticas, reunieron competencias académicas en el ejercicio de la enseñanza superior, a fin de abordar de manera integrada una necesidad educativa como la expuesta.

Por otra parte, tal aspecto también se corresponde con una característica esencial de la tecnología educativa: el constante ritmo de cambio y el acelerado surgimiento de nuevas herramientas, aplicaciones, prototipos, *softwares* y demás utilidades digitales producen la particular necesidad de actualizar con frecuencia periódica sus usos, su pertinencia académica y su utilidad práctica para la optimización de las funciones docentes en procesos de mediación virtual de los aprendizajes. Además, generan la posibilidad de potenciar el trabajo conjunto entre disciplinas y entre personal docente.

En analogía con lo señalado por Álvarez Herrero (2020), se está hablando de una realidad muy compleja, en continuo cambio y que se antoja muy variable, como también lo es la sociedad en la que vivimos, a la que Bauman (2002) llamó modernidad líquida, una sociedad compleja e imprevisible.

El planteamiento de la actividad didáctica es una respuesta académica y científica para facilitar la difusión y la aplicación del conocimiento en el campo de la mediación virtual de los aprendizajes, en atención a las necesidades que enfrenta la población docente ante un escenario tecnológico de acelerado cambio y de una evolución constante en las herramientas que se ponen a su disposición para ser empleadas en el ámbito educativo. Lo anterior, resaltando siempre el enfoque de la experiencia formativa como eje central y materializando las oportunidades de acceso tecnológico como vehículo para movilizar y optimizar las potencialidades de esa formación.

3. Metodología

3.1. Objetivo de la estrategia

Producir un recurso educativo innovador en el que, a través de un espacio de diálogo, las personas estudiantes se aproximan al tema de fuentes del Derecho desde la voz de personal docente, exponentes de la disciplina y figuras públicas.

3.2. Selección de la herramienta de tecnología educativa

Se eligió esta técnica por su versatilidad. En primer término, el aislamiento confinó a las personas estudiantes a sus viviendas, espacios que, por regla de principio, comparten con su núcleo familiar (o con otros significativos) y en los que tienen responsabilidades más allá de las académicas, como lo son las de cuidado de personas vulnerables, los quehaceres domésticos, etc. En ese sentido, el *podcast* permite que se escuche el diálogo mientras se realizan otras tareas, al tiempo que hay un menor consumo de datos y se necesita de una conexión a Internet de más baja calidad que si se tratara, por ejemplo, de un video.

La duración de cada episodio es relativamente corta (aproximadamente 45 min.), lo cual permite sintetizar los temas y es una forma de entrar en contacto con información que está siendo muy utilizada por las personas adolescentes y adultas jóvenes.

3.3. Enlace técnico y académico.

A partir de las principales fuentes del Derecho, se realizó una identificación de las personas, abogadas o no, que pudieran referirse con propiedad al tema. Es importante mencionar que, en el proceso de selección de los entrevistados, pesó su relevancia y notoriedad disciplinar y nacional, en tanto este podría ser un elemento de incentivo simbólico para que se escuchara cada uno de los episodios.

Como cada programa fue pensado para las personas estudiantes de primer año de la carrera, interesaba que se sintieran

participes de su proceso de aprendizaje, mediante el acercamiento a figuras que son un referente y que, además, les hablaran directamente. Por ello, en varios de los episodios las personas invitadas saludaban a la audiencia (aunque esta estuviera en diferido), nombrando justamente a quienes se iniciaban en las lides del Derecho. Como se pudo recuperar en espacios de retroalimentación posterior, ese fue un detalle que llamó la atención de las personas estudiantes y que fue positivamente valorado por ellas.

En cada episodio había un tema central (vinculado a una fuente, como se mencionó) que se engarzaba con dinámicas cotidianas bajo la premisa de poder lograr una articulación “teoría y práctica”, interés que siempre han mostrado las personas que estudian en la Facultad. Así, el entrevistador hacía preguntas generadoras que el entrevistado respondía, al tiempo que se entremezclaban comentarios y cuestionamientos para hacer más fluido el diálogo y captar el interés de los y las escuchas.

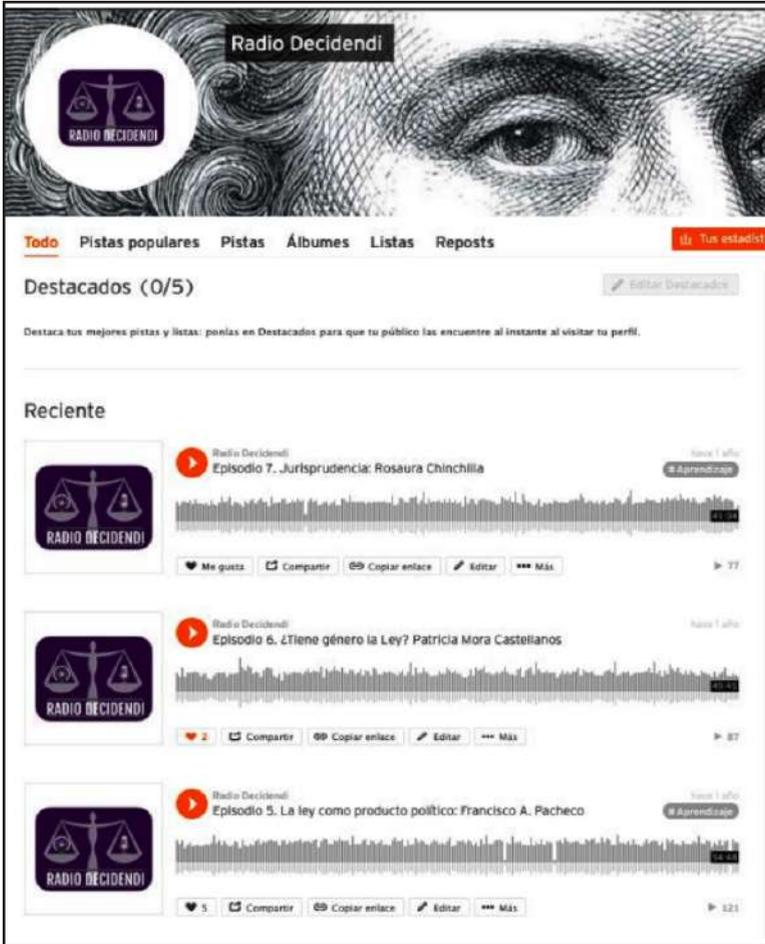
Cada entrevista fue realizada por la plataforma Zoom, de la cual se extrajo luego el audio y este fue incorporado en una plantilla que se preparó previamente con una cortina inicial, una cortina final y musicalización de fondo. Con posterioridad, el enlace fue compartido para su escucha asincrónica y sus contenidos evaluados con preguntas en las clases sincrónicas o por intermedio de ítems en las pruebas del curso.

4. Resultados.

Por medio de la plataforma SoundCloud, se creó una cuenta en modalidad de licencia educativa, pues esto permitiría enlazar la aplicación como *plug-in* al Moodle que hospeda Mediación Virtual y, con posterioridad, consolidar la usabilidad del recurso didáctico en el entorno virtual de aprendizaje del curso. La apariencia de la cuenta de la aplicación digital Soundcloud fue personalizada y, al ingresar, cada estudiante tenía la oportunidad de individualizar los episodios creados por el personal docente, elegir el asignado para la sesión respectiva y utilizar la aplicación para los fines didácticos mencionados.

FIGURA 1

PANTALLA DE INICIO DEL CANAL RADIO DECIDENDI



Fuente: Elaboración propia. Fotografía de la pantalla de inicio del canal Radio Decidendi, Aplicación SoundCloud, (2022).

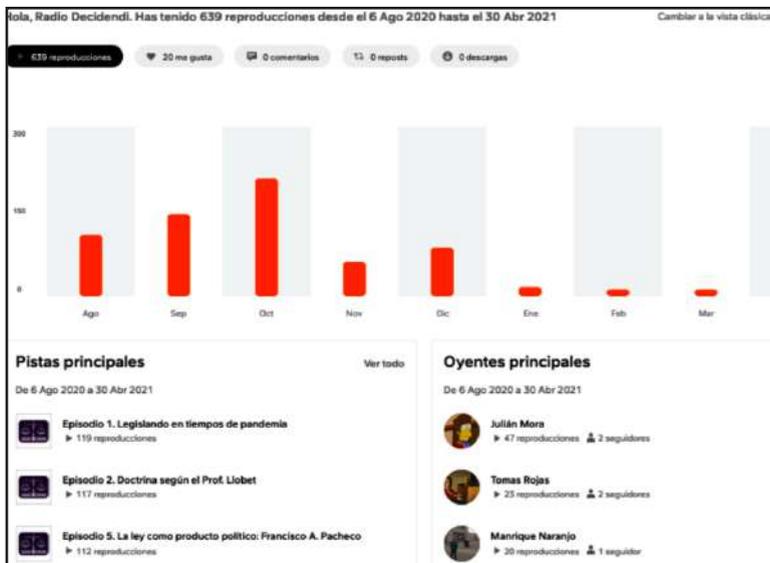
Con base en la figura anterior, es posible representar lo señalado por Solano y Sánchez (2010), en cuanto a que un *podcast* educativo como el que se expone requiere de un *feed* y de apartados donde se indiquen los metadatos para el proceso de retroalimentación del usuario:

El paso final al elaborar un podcast es exponerlo en la web, para incluir un podcast en la web tenemos que archivar e identificar el podcast mediante feed y metadatos. El feed permite identificar el podcast, enumerar los capítulos, describirlo, etc...igualmente los metadatos permiten su organización en etiquetas. Si queremos que nuestro podcast sea conocido por los demás hay que difundirlo y hacerlo localizable, podemos suscribirnos a directorios, hacer comentarios en blogs, foros y grupos de discusión o crear un sitio web para disponer de más información sobre el podcast. (p. 137)

De la mano con esta idea, una de las facilidades obtenidas en el uso de la herramienta SoundCloud fue la posibilidad de conocer el detalle de metadatos para el canal y para cada uno de los episodios, según se muestra en la siguiente figura:

FIGURA 2

PANTALLA DE METADATOS DEL CANAL RADIO DECIDENDI



Fuente: Elaboración propia. Fotografía de la pantalla de metadatos del canal Radio Decidendi, Aplicación SoundCloud (2022).

5. Análisis.

La estrategia didáctica fue sometida a la revisión del Programa de Tecnologías Educativas para el Aprendizaje (PROTEA). Esta instancia dictaminó, por medio del oficio FE-136-2021, en el mes de febrero de 2021, lo siguiente:

1.- La producción técnica de audio cumple satisfactoriamente con criterios estándar de calidad y sonido para el aprendizaje y la difusión del conocimiento como obra didáctica aplicada al campo de la docencia universitaria. Asimismo, se resalta la versatilidad y utilidad de la plataforma en la que fue colgado, ya que desde el acceso de SoundCloud, como sitio para la publicación de producciones sonoras o auditivas; no solo por el libre acceso del estudiantado a este tipo de contenido y por la accesibilidad de la plataforma en diferentes tipos de dispositivos, sino porque también se permite enlazar el *plug-in* o conectar en forma directa a entornos virtuales de aprendizaje hospedados en Moodle, tales como los que en la actualidad se desarrollan en la Universidad.

2.- Se destaca también la calidad del contenido en su obra didáctica en cuanto al guion, los temas y las personas que participan en el podcast, pues por este tipo de herramientas se democratiza el acceso al conocimiento de referentes y tópicos especializados en el campo específico de la disciplina, la cual en este caso en particular corresponde al área del Derecho.

3.- El podcast de su autoría cumple con los criterios técnicos y de innovación educativa como obra didáctica, pues se constituye en una herramienta dinámica para la virtualización de los aprendizajes en el campo de la educación superior.

Como sugerencias para el mejoramiento de este tipo de obras didácticas, se recomienda lo siguiente:

- 1.- Acortar la duración de las conversaciones con las personas entrevistadas y sintetizar el guion o diálogo para reducir el tiempo total por episodio.
- 2.- Hacer partícipe en alguna medida en el proceso de diseño, planificación y desarrollo al estudiantado, de manera que se involucre activamente en el proceso de creación de la obra didáctica.
- 3.- Se recomienda que, aprovechando las herramientas institucionales vinculadas a los entornos virtuales de aprendizaje, el acceso a este tipo de obras sea incorporado por medio del *plug-in* que se encuentra disponible en Moodle. Esto potenciará la utilidad de la obra y facilitará al estudiantado el acceso desde el mismo ambiente de aprendizaje donde se desarrolla el curso (PROTEA, 2021).

En una siguiente fase, se aspira a que la iniciativa incorpore al estudiantado, como lo sugiere PROTEA, en las tres fases que, según Anijovich y Cappelletti (2015), comprende la tarea de enseñar. De acuerdo con esos doctrinarios, hay una etapa preactiva en la que se da una planificación, momento en el que el grupo de estudiantes deba, como parte de la evaluación del curso, diseñar un episodio del *podcast*, cuyo guion y propuesta de persona invitada sea discutido con la persona docente.

En la segunda fase, la interactiva, se encontraría (para quienes se encuentran a cargo de la producción) la elaboración del *podcast* y para el resto del aula, su escucha y análisis. Por último, en la tercera etapa (la postactiva), debe promoverse una reflexión de lo sucedido y el provecho de la estrategia para la asimilación de contenidos. De hecho, este debe ser uno de los espacios de mayor atención.

En Costa Rica el personal docente, por iniciativa propia, no suele evaluar sus actividades. Luego de la puesta en práctica de una metodología activa de enseñanza o al finalizar la aplicación de un instrumento de evaluación, los análisis se centran en el rendimiento del estudiantado, pero no se reflexiona si la propuesta de la persona docente fue óptima para las personas estudiantes a su

cargo, despertó en ellas el deseo de aprender, las retó intelectualmente, estuvo bien construida, etc. En otras palabras, se parte de una suerte de infalibilidad de lo que se pone en práctica y que ello es adecuado como aporte a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje; si se aplica una prueba en el curso, nos centramos en el rendimiento de las personas estudiantes, mas no está previsto que, a partir de las notas que ellas obtienen, se piense si el instrumento (cuestionario o formulación de preguntas) se corresponde con los temas vistos en clase y la profundidad con la que se abordó la temática.

Así, no es extraño que se deje de lado esa tercera fase, lo cual condena a la inercia y a la repetición por costumbre de, por ejemplo, metodologías para enseñar un tema, de forma que se va perdiendo la innovación. Como forma de contrarrestar esa lógica, es fundamental que las personas estudiantes valoren el aporte que trae consigo el *podcast* en sí mismo, pero también cada episodio en lo individual.

6. Discusión.

En su texto sobre innovación educativa y uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), Salina Ibañez (2008) señala que la universidad en tiempos de cambio, así como los procesos vinculados a la educación en general, se corresponden con un factor común de la tecnología y la digitalización de la sociedad: ambos se han constituido en componentes particularmente evolutivos, progresivos y con una vigencia que requiere permanentemente su revisión, actualización y análisis. Tan obsoleta puede llegar a quedar la tecnología en caso de que no se adapte a los cambios que surgen a diario, como desactualizada puede llegar a quedarse la educación si no cuenta con herramientas y procesos de refrescamiento en todas sus aristas.

La didáctica universitaria no depende de sí misma para consolidarse en los distintos espacios de la educación superior; concretamente, requiere de condiciones y posibilidades materiales como la facilitación de recursos tecnológicos y digitales para la comunidad universitaria en general (profesorado, estudiantes

y administrativos), de manera que se posibilite el acceso a esos recursos. Aunado a lo anterior, la didáctica universitaria exige que el cuerpo académico y docente desarrolle competencias esenciales para que su proceso de enseñanza no se limite únicamente a impartir, en forma virtual sincrónica, las mismas clases magistrales que impartiría en presencialidad. Para ello, la consolidación de la didáctica universitaria virtual va de la mano con la estructuración institucional por parte de la casa de estudio, de unidades o centros específicos para la formación y de la capacitación docente, de manera que se pueda mejorar la calidad de ese proceso educativo.

La visión tradicional acerca de la formación universitaria entendía la utilización de recursos virtuales como una opción complementaria y no sustitutiva de la imperante dinámica de enseñanza-aprendizaje en el aula presencial. En otras palabras, la didáctica apostaba por metodologías que requerían la confluencia simultánea de las personas estudiantes en un espacio físico para, paradójicamente, escuchar –en actitud pasiva– a una persona docente que apostaba por la magistralidad en sus lecciones.

Sin embargo, con el pasar del tiempo el *b-learning*, entendido “como un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial” (Islas, 2014. p. 89), ha ido ganando terreno. Ese cambio de paradigma replanteó no solo la forma de enseñar, sino también la manera en que se percibe el nivel de dificultad y la seriedad de los programas, lo cual constituye un aspecto de gran importancia.

El desarrollo de plataformas robustas, la capacitación de los cuerpos docentes y un uso responsable de la infinidad de recursos que tiene la virtualidad han permitido ir consolidando un *corpus* de estrategias didácticas puestas al servicio de un aprendizaje dinámico en el que todos los agentes suman a la coconstrucción del conocimiento. Como un ejemplo de lo anterior, Onrubia (2005) señala “en el entorno Knowledge Forum, los alumnos disponen de herramientas tecnológicas que “andamian” su proceso de generación de ideas, o que les facilitan la construcción de conocimiento a partir de las ideas y propuestas de otros” (p. 10).

Ahora bien, apostar por una estructura de didáctica virtual no asegura el éxito; para ello es necesario un adecuado diseño de los entornos, una inteligente selección y producción de los recursos

y una precisa planeación por parte de la persona docente. Sobre esa línea, importa decir que el material por utilizar debe ser atractivo y sustancioso, al tiempo que no puede ser sumamente extenso o extenuante; además, las actividades deben fomentar el pensamiento crítico e incentivar el trabajo colaborativo, pues ese tipo de especificidades son las más recomendadas para lograr un aprendizaje significativo (Onrubia, 2005).

Referencias

- Acosta, O., y Genyelbert E. (2013). Globalización e internacionalización de la educación superior: un enfoque epistemológico. *Omnia*, 1(19), 75-85. <https://www.redalyc.org/pdf/737/73726911002.pdf>
- Aguilar Castillo, Y., y Riveros Angarita, A. S. (2017). La internacionalización de la educación superior: Concepto y evolución del modelo en la Universidad de Costa Rica. *Revista Educación*, 41(1), 73-103. DOI 10.15517/revedu.v41i1.17952. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/17952>
- Álvarez Herrero, J. F. (2020). Tendencias en la tecnología educativa de nuestros días. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos*, (56), 43-60. https://doi.org/10.46583/edetania_2019.56.506
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2015). La planificación de la enseñanza en el nivel superior. 10.13140/RG.2.1.4427.6725. https://www.researchgate.net/publication/305400329_La_planificacion_de_la_ensenanza_en_el_nivel_superior
- Arias, M. (2014). *Estrategias didácticas para la investigación y la indagación: experiencias docentes en la Universidad de Costa Rica*. Departamento de Didáctica Universitaria de la Escuela de Formación Docente. Universidad de Costa Rica. <https://hdl.handle.net/10669/83143>
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- González, L. M. (2020). *La globalización en el sistema educativo*. Blog digital ESE. <https://eservicioseducativos.com/editorial/efectos-de-la-globalizacion-en-el-sistema-educativo/>

- Islas, C. (2014). El B-learning: un acercamiento al estado del conocimiento en Iberoamérica, 2003-2013. *Revista Apertura*, 6(1), 86-97. <https://www.redalyc.org/pdf/688/68831999008.pdf>
- Onrubia, J. (2005) Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 1-16. <https://revistas.um.es/red/article/view/24721>
- Programa de Tecnologías Educativas para el Aprendizaje (PROTEA). (2021). *Oficio FE-136-2021*. Facultad de Educación de la Universidad de Costa Rica.
- Solano, I. y Sánchez, V. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. Pixel-Bit. *Revista de Medios y Educación*, (36), 125-139. <https://www.redalyc.org/pdf/368/36815128010.pdf>