

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN EL DERECHO

EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DOCENTES DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO: EL USO DEL MODELO *FLIPPED LEARNING* EN LA MATERIA DE INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DEL DERECHO EN LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA

Magdalena HAMBLETON MERCADO*

SUMARIO: I. *Introducción*. II. *Competencias docentes digitales*. III. *El modelo Flipped Learning*. IV. *Experiencia didáctica de uso del modelo Flipped Learning*. V. *Conclusiones*. VI. *Bibliografía*.

I. INTRODUCCIÓN

Todavía es recurrente en la actualidad que las instituciones universitarias en las que se oferta el estudio de la licenciatura en derecho basen el proceso de enseñanza principalmente en la memorización de textos y leyes, evaluando el aprendizaje bajo el criterio de una fiel reproducción, es decir, repetición de conocimientos.¹

Las clases magisteriales consistentes en explicaciones ininterrumpidas del profesor para transmitir conocimientos a los alumnos quienes bajo ese modelo juegan un rol totalmente pasivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje son más que nunca cuestionadas debido al enorme desarrollo de los medios de información y comunicación, y desde luego al cambio en las nuevas generaciones de estudiantes quienes actualmente se nos presentan como nativos digitales.²

* Profesora de tiempo completo en la Universidad Panamericana.

¹ Bárcena Zubieta, Arturo, “Profesores de derecho y régimen autoritario, un ensayo de sociología de la docencia jurídica”, en *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007, p. 60.

² Prensky, Marc, *Nativos e inmigrantes digitales*, España, Distribuidora SEK, S. A., p. 5, [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky.NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky.NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).

En adición a lo antes dicho, conviene mencionar que el desarrollo de competencias digitales resulta relevante para el mundo del derecho en virtud de que éste último no es ajeno al uso masivo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC's)³ dentro de la sociedad en la que vivimos actualmente, calificada como sociedad de la información.⁴

Por ello, y con base en las ya conocidas aportaciones del proyecto Tuning América Latina,⁵ podemos decir que la enseñanza del derecho de acuerdo a un modelo por competencias,⁶ busca basar la docencia en el aprendizaje, no en la enseñanza, vinculando toda actividad académica con el desarrollo de ciertos perfiles que se consideran necesarios para cada una de las diferentes profesiones o carreras que se estudian en las universidades del mundo; en consecuencia, los programas de estudio y las metodologías pedagógicas, deben estar encaminadas a la formación no sólo de los nuevos profesionistas, sino también a la formación de los nuevos docentes que de acuerdo a las competencias requeridas por cada carrera se necesitan en la actualidad.⁷

II. COMPETENCIAS DOCENTES DIGITALES

Para poder trabajar como profesores en el desarrollo de las competencias que los estudiantes necesitan, es a su vez necesario que los mismos docentes desarrollen sus propias competencias didácticas, es decir, que desarrollen ese conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que les permitan llevar a cabo ese papel moderador del proceso de enseñanza-aprendizaje en sus alumnos.

³ Las “Nuevas Tecnologías” —conocidas como TIC's— son aquellos medios de comunicación electrónicos que almacenan, crean, recuperan y transmiten la información velozmente y en cantidades muy grandes.

⁴ El término “sociedad de la información” se utilizó por primera vez en la reunión del Consejo Europeo en Bruselas, en diciembre de 1993, en donde se elaboró el documento llamado *White Paper on Competitiveness, Growth and Employment*, estableciendo las bases para el desarrollo de las economías europeas y destacando la promoción de la utilización de las nuevas tecnologías, en la nueva sociedad de la información.

⁵ Proyecto Tuning América Latina, *Informe final*, 2004-2007, p. 109, http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.

⁶ Las “competencias” son un conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores; que se consideran imprescindibles para cualquier profesional que pretenda trabajar en una sociedad como la actual.

⁷ Olano García, Hernán, “La enseñanza por competencias jurídicas”, *Revista Oficial del Poder Judicial* 1/1, Colombia, 2007, p. 386.

En la misma línea de pensamiento se expresan Esteve, Adell y Gisbert cuando afirman que es natural que un cambio en la manera de educar conlleva necesariamente “implicaciones pedagógicas” que deben ser tomadas en cuenta:⁸

Las competencias del s. XXI no son simplemente un listado de contenidos que deben ser adquiridos, sino un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, estrategias y valores a desarrollar. Por ende, será necesario también explorar qué implicaciones pedagógicas tiene esto en nuestra práctica didáctica.

En ese sentido, se entiende que también es deseable que se desarrollen ciertas habilidades, actitudes, valores y estrategias en los docentes que les permitan participar de manera adecuada y en consonancia con el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias de los alumnos. Dicho de otro modo, un enfoque educativo basado en este tipo de competencias demanda, a su vez, una práctica didáctica que favorezca la participación activa del estudiante, la transversalidad de las competencias y el trabajo por proyectos y en actividades reales. Dentro de dichas habilidades, las relacionadas con la alfabetización tecnológica, informacional, visual y comunicativa son unas de las más reiteradas.⁹

En otras palabras, las competencias docentes se pueden entender en palabras de Escudero como el

Conjunto de valores, creencias y compromisos, conocimientos, capacidades y actitudes que los docentes, tanto a título personal como colectivo (formando parte de grupos de trabajo e instituciones educativas) que habrían de adquirir y reforzar para aportar su cuota de responsabilidad y así garantizar una buena educación a todos.¹⁰

En complemento a lo antes expuesto, podemos decir que además dichas competencias se encuentran agrupadas en torno a tres aspectos generales:

⁸ Adell, Jordi *et al.*, “El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI”, en *II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa (CI-MIE 2013)*, p. 4, https://www.researchgate.net/publication/235946755_El_laberinto_de_las_competencias_clave_y_sus_implicaciones_en_la_educacion_del_siglo_XXI.

⁹ *Ibidem*, p. 5.

¹⁰ Escudero Muñoz, Juan M., “El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo”, en *Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica*, España, Universidad de Murcia, pp. 84-108.

- Competencias relacionadas con el conocimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Competencias relacionadas con las relaciones interpersonales y la colaboración.
- Competencias relacionadas con la reflexión sobre la propia práctica.¹¹

Dentro de dichos aspectos generales, se destacan el dominio de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, como competencias y características que identifican a un buen docente para el desempeño de su profesión; haciendo hincapié tanto en la consideración de las TIC's como guías metodológicas y fuentes documentales, como en la necesidad de que los docentes conozcan y conquisten los nuevos avances en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder poner en marcha procesos en modalidades presenciales o virtuales usando estos recursos didácticos como recursos complementarios o como canal de comunicación y transmisión de información.¹²

Es importante tomar en cuenta como nos comentan Prendes Espinosa y Gutiérrez Porlán que a partir del concepto de competencia docente se hace referencia también a la competencia tecnológica, competencia digital, o competencia TIC, entendiéndola como la capacidad, conocimiento y actitud de uso de tecnologías de la información y la comunicación en sus diversas funciones y contextos de aplicación, y que hacen alusión de forma específica al profesorado universitario.

Para poder utilizar con eficiencia las TIC's dentro de nuestra práctica docente, es indispensable llevar a cabo en primer lugar una reflexión acerca del nivel de conocimiento y uso que se tiene sobre dichas tecnologías. Para ello será determinante encontrar algo que sirva como norma, modelo o patrón de referencia, que nos permita tener una idea clara de la situación en la que se encuentra nuestro dominio de las TIC's para poder ser mejores docentes. En ese sentido, partiendo de lo antes expuesto, entendemos que un estándar sobre competencias TIC de los docentes puede definirse como un patrón o modelo de referencia que permite, por una parte determinar y valorar a aquellos docentes que son competentes en cuanto a las competencias TIC's y por otra parte orientar y guiar el diseño y elaboración de las propuestas de formación docente respecto a estas tecnologías.¹³

¹¹ Prendes Espinosa, M. Paz y Gutiérrez Porlán, Isabel, "Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas", 2013, p. 2, http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_140.pdf.

¹² *Idem.*

¹³ *Idem.*

En Estados Unidos, la Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) después de varios años de trabajo, pone a nuestra disposición un catálogo de los principales estándares sobre las competencias TIC que han de alcanzar alumnos, profesores y directivos/administradores escolares; mediante el cual muestra que un profesor para considerarse competente en cuanto a las TIC's ha de estar capacitado en usarlas para:

- 1) Facilitar el aprendizaje estudiantil y la creatividad.
- 2) El diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de aprendizaje propias de la era digital.
- 3) Desarrollar competencias referidas al modelo de aprendizaje y trabajo propio de la era digital.
- 4) Incentivar en la promoción de un modelo de ciudadanía y responsabilidad en la era digital.
- 5) El crecimiento profesional y liderazgo.¹⁴

En el proyecto “Estándares de Competencias TIC's para Docentes”, de la UNESCO, elaborado en 2008, se lanza una propuesta mediante la cual se utiliza el cruce de tres enfoques: desarrollo de la capacidad humana (nociones básicas en TIC's), profundización del conocimiento y generación de conocimiento, con seis componentes del sistema educativo: currículo, política educativa, pedagogía, utilización de las TIC, organización y capacitación de docentes, con la finalidad de incentivar la formación docente, tomando en consideración que las nuevas tecnologías (TIC's) exigen que los docentes desempeñen nuevas funciones que requieren nuevas pedagogías y nuevos planteamientos en dicha formación docente.

En ese sentido, para la UNESCO lograr la integración de las TIC's en el aula dependerá de la capacidad de los maestros para estructurar el ambiente de aprendizaje de forma no tradicional, fusionar las TIC's con nuevas pedagogías y fomentar clases dinámicas en el plano social, estimulando la interacción cooperativa, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en grupo.¹⁵

En otras palabras, el profesorado ha de estar capacitado para:¹⁶

¹⁴ Instituto Nacional de Tecnologías de la Educación de E. U., *The ISTE NETS and Performance Indicators for Teachers*, 2008, http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_for_Teachers_2008_EN.sflb.ashx.

¹⁵ UNESCO, *Estándares de competencias en TIC para docentes*, 2008, pp. 15-19, <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.

¹⁶ *Idem*.

- 1) Seleccionar y utilizar de forma apropiada una variedad de equipos y recursos tecnológicos con el objetivo de promover el aprendizaje.
- 2) Ser usuarios competentes de una variedad de software y de herramientas tecnológicas y adaptarla a la materia que enseñan y a la edad de sus alumnos.
- 3) Examinar de forma crítica la relevancia del software y de las herramientas tecnológicas para las materias que enseñan, y juzgar su valor potencial para ser aplicadas en la clase.
- 4) Hacer uso constructivo de la tecnología de la información en sus clases y, en particular, preparar y poner en práctica planes de trabajo que incorporen de forma apropiada el uso de la tecnología.
- 5) Evaluar formas en las que el uso de la tecnología produce cambios en la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje.

Por otra parte, vemos conveniente destacar la propuesta del Ministerio de Educación Chileno que parte de la base de que en la sociedad actual se necesitan cada vez más y mejores docentes para responder a las demandas de ésta, por lo que los docentes han de estar en condiciones de poder incorporar y aprovechar los recursos tecnológicos tanto en sus prácticas docentes como en su desarrollo profesional. En la siguiente figura se muestra cada una de las dimensiones en torno a las cuales quedan estructuradas las competencias TIC de los docentes:¹⁷

<i>Estándares</i>	
Área Pedagógica	E1: Conocer las implicancias del uso de tecnologías en educación y sus posibilidades para apoyar su sector curricular. E2: Planear y Diseñar Ambientes de Aprendizaje con TIC para el desarrollo Curricular. E3: Utilizar las TIC en la preparación de material didáctico para apoyar las prácticas pedagógicas con el fin de mejorar su futuro desempeño laboral. E4: Implementar Experiencias de Aprendizaje con uso de TIC para la enseñanza del currículo. E5: Evaluar recursos tecnológicos para incorporarlos en las prácticas pedagógicas. E6: Evaluar los resultados obtenidos en el diseño, implementación y uso de tecnología para la mejora en los aprendizajes y desarrollo de habilidades cognitivas. E7: Apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje a través del uso de entornos visuales.

¹⁷ Ministerio de Educación de Chile, *Estándares en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente*, 2006, p. 15.

Aspectos Sociales, Éticos y Legales	E8: Conocer aspectos relacionados al impacto y rol de las TIC en la forma de entender y promocionar la inclusión en la Sociedad del Conocimiento. E9: Identificar y comprender aspectos éticos y legales asociados a la información digital y a las comunicaciones a través de las redes de datos (privacidad, licencias de software, propiedad intelectual, seguridad de la información y de las comunicaciones).
Aspectos Técnicos	E10: Manejar los conceptos y funciones básicas asociadas a las TIC y el uso de computadores personales. E11: Utilizar herramientas de productividad (Procesador de Textos, Hoja de Cálculo, presentador) para generar diversos tipos de documentos. E12: Manejar conceptos y utilizar herramientas propias de internet, Web y recursos de comunicación sincrónicos y asincrónicos, con el fin de acceder y difundir información y establecer comunicaciones remotas.
Gestión Escolar	E13: Emplear las tecnologías para apoyar las tareas administrativo-docentes. E14: Emplear las tecnologías para apoyar las tareas administrativas del establecimiento.
Desarrollo Profesional	E15: Desarrollar habilidades para incorporar reflexivamente las tecnologías en su práctica docente. E16: Utilizar las tecnologías para la comunicación y colaboración con iguales, y la comunidad educativa en general con miras a intercambiar reflexiones, experiencias y productos que coadyuven a su actividad docente.

A pesar de que este conjunto de estándares no se orienta específicamente al profesorado universitario, entendemos que es perfectamente aplicable a éstos, siempre y cuando además de dichos estándares se tengan en cuenta dimensiones propias de la docencia universitaria; ya que la universidad de la sociedad del conocimiento —la del siglo XXI— debe incluir dentro los estudios que oferta, un sistema de garantía de calidad, cuyo compromiso se dirija a mantener la calidad de los títulos de sus carreras profesionales a lo largo de la impartición de las mismas, encaminándose a la búsqueda de la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, lo que necesariamente implica una novedosa y continua formación y capacitación de docentes, que impactará por tanto en el crecimiento de la calidad de la institución.¹⁸

Este contexto implica un cambio de mentalidad en las universidades, las cuales, además de facilitar espacios, recursos y medios, deben pensar en

¹⁸ Martín Espinosa, María Teresa, “Necesidades formativas del docente universitario”, en *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 2014, vol. 12, núm. 4, p. 164.

otros cambios organizacionales y metodológicos, así como en la formación del principal motor y aliado para conseguir estos objetivos, los docentes.

Por ello, es conveniente resaltar que hablando de competencias digitales docentes y de su formación y desarrollo en éstas, es necesario que cualquier acción formativa redunde no sólo en el conocer sino en el “saber hacer”; ya que conocer una determinada metodología no presupone una óptima utilización de la misma; conocer buenos resultados del uso de diferentes metodologías, conocer cómo implementarlas y ponerlas en práctica acerca más a los profesores a implementar diferentes metodologías de trabajo en red.

La formación técnica por sí sola no es suficiente, los profesores deben conocer las posibilidades de las TIC's de cara a la mejora del aprendizaje de los alumnos, su potencial como recurso de enseñanza y sus diferentes posibilidades de uso en los diversos contextos de enseñanza, así como ejemplos de buenas prácticas con TIC's.¹⁹

En otras palabras, el docente sólo estará en condiciones de contribuir al desarrollo de la competencia digital en sus alumnos si reflexiona acerca del propio nivel de conquista de dicha competencia²⁰ para poder trabajar a su vez y de manera consciente en el dominio de dicha competencia, y poder de esa manera incorporarla a su actividad de enseñanza, razón que nos lleva una vez más a sostener la importancia de la capacitación del profesorado en el uso de las nuevas tecnologías.

Para concluir con éste breve apartado y con base en lo antes expuesto, podemos resumir en tres niveles los aspectos en los cuales debe versar la capacitación en TIC's para los docentes:²¹

- a) *Primer nivel.* Dominio de las bases que fundamentan la acción con TIC. Dichas bases les deben permitir a los docentes resolver incidencias técnicas de forma autónoma, aprender nuevas herramientas y atender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos. Debe posibilitar la identificación de diferentes herramientas telemáticas tanto de información como de comunicación mostrando a los profesores las ventajas que éstas tienen de cara a mejorar el aprendizaje de los alumnos. Debe garantizarse desde cada universidad, el conocimiento de herramientas de campus virtual por parte de la totalidad del

¹⁹ Prendes Espinosa, M. Paz y Gutiérrez Porlán, Isabel, *op. cit.*, p. 113.

²⁰ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, INTEF, *Marco común de competencia digital docente*, 2007, pp. 20-42, <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>.

²¹ *Ibidem*, p. 14.

profesorado. Se debe potenciar el conocimiento docente de herramientas que permitan la colaboración en red.

- b) *Segundo nivel.* Fomentar la puesta en práctica de estrategias metodológicas con TIC's, lo que se traduce en crear estrategias que faciliten ir más allá de dar conocer, es necesario enseñar a hacer, mostrar ejemplos prácticos, es decir, que posibiliten estrategias concretas. Dar a conocer a los profesores resultados de acciones reales y evidenciar sobre todo las posibilidades y ventajas que éstas tienen de cara a una mejora del aprendizaje de los alumnos.
- c) *Tercer nivel.* Dar a conocer “buenas prácticas” educativas con TIC's tanto dentro de la propia área de especialidad como en el resto de especialidades ya que las acciones con TIC's, salvo en algunos casos muy específicos, pueden adaptarse a contextos específicos. Fomentar el conocimiento de la política llevada a cabo por la institución para el uso de las TIC's, por una parte para poder aprovechar todas las oportunidades ofrecidas y por otra parte para poder valorar y opinar sobre la gestión llevada a cabo en su institución.

III. EL MODELO *FLIPPED LEARNING*

El modelo conocido como *Flipped Learning*, o “Aprendizaje Invertido”, es un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se desplaza de la dimensión del aprendizaje grupal a la dimensión del aprendizaje individual, transformándose el espacio grupal restante en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que el facilitador guía a los estudiantes en la aplicación de los conceptos y en su involucramiento creativo con el contenido del curso. En otras palabras podemos decir que el *Flipped Learning* consiste en trasladar determinados procesos de enseñanza (las explicaciones y la transmisión de contenidos) a casa, fundamentalmente a través de videos y lecturas, mientras que el trabajo que se realizaba tradicionalmente en casa (tareas) ahora se hace en el aula bajo la supervisión y ayuda del profesorado.²²

De esta manera, se invierten los modelos tradicionales de enseñanza. Los docentes dejan de impartir clases magistrales y se convierten ahora en guías que ayudan a los estudiantes en el salón de clase, se abre la posibilidad de plantear problemas en clase para que entre todos se busque la solución, se realizan actividades por equipos con distintas técnicas de trabajo colabo-

²² Flipped Learning Network (FLN), *The Four Pillars of FLLP*, 2014, <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>.

rativo y cooperativo, se organizan debates, etc. De los estudiantes se requiere que vean videos, lean documentos o consulten los recursos en su casa y antes de asistir a clase.²³

Es probable que muchos profesores ya hayan intentado en sus clases pedir a los estudiantes que lean un texto, vean videos con materiales adicionales o resuelvan problemas de manera previa a la clase, pero para involucrarse en el aprendizaje invertido según la Flipped Learning Network (FLN), los profesores deben incorporar los siguientes cuatro pilares —utilizando un acrónimo del término *flip*— a su práctica:²⁴

- 1) “F” (*Flexible Environment*). Ambiente Flexible. Este pilar hace referencia a la adaptabilidad del entorno de trabajo, tanto físico (reordenación del espacio y del trabajo individual y/o grupal del alumnado) como de tiempo porque el alumnado puede decidir dónde y cuándo aprender y el profesorado debe flexibilizar.
- 2) “L” (*Learning Culture*). Cultura de aprendizaje. Con este pilar el alumnado se convierte en el centro de atención dentro del aula, donde participan activamente en la formación de su propio conocimiento y se les posibilita su autoevaluación. En el modelo tradicional centrado en el profesor, este es la fuente principal de la información. De manera deliberada, en el modelo del Aprendizaje Invertido se traslada la responsabilidad de la instrucción hacia un enfoque centrado en el estudiante, en el que el tiempo en el salón de clase se aprovecha en la exploración de temas con mayor profundidad y con la oportunidad de crear experiencias de aprendizaje de mayor riqueza.
- 3) “I” (*Intentional Content*). Contenido intencional. Este tercer pilar hace hincapié en la necesidad de decidir qué es lo importante para el alumnado de una materia concreta y con qué materiales debería contar el alumnado para construir su aprendizaje. Todo ello para potencializar el tiempo de clase con el fin de adoptar diversos métodos de enseñanza según el nivel educativo o la materia. Los profesores, facilitadores o guías seleccionan lo que necesitan enseñar y fungen como curadores de los materiales que los estudiantes han de inspeccionar por sí mismos.
- 4) “P” (*Professional Educator*). Educadores profesionales. El último pilar que nos proponen hace referencia al papel fundamental y más exi-

²³ Prieto Martín, Alfredo, *Flipped learning: Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*, Madrid, Narcea Ediciones, 2017, p. 24.

²⁴ Flipped Learning Network (FLN), *The Four Pillars of FLIP*, *op. cit.*

gente del profesorado en un aula invertida, cuyo papel se transforma en observador, guía y evaluador del trabajo del alumnado en tiempo real, se le invita a reflexionar sobre su práctica, compartir y aprender de otros docentes o asumir roles menos visibles dentro del aula. El papel del facilitador profesional es tanto o más importante —y continuamente más demandante— en un salón invertido que en un salón tradicional. Durante el tiempo de clase, dan seguimiento continuo y cercano a sus estudiantes, aportando realimentación relevante inmediatamente y evaluando su trabajo. Un facilitador profesional reflexiona sobre su práctica, se conecta con otros facilitadores para mejorar su instrucción, es abierto a la crítica constructiva y tolerante con el caos controlado en su salón de clase.

A raíz de estos 4 pilares en los que se sustenta el modelo, se han establecido 11 indicadores divididos según el pilar al que pertenecen, mismos que nos son de gran utilidad para medirnos como docentes y poder saber qué tanto estamos invirtiendo la enseñanza en nuestras clases:²⁵

- F.1 Establezco espacios y tiempos que permiten a los estudiantes interactuar y reflexionar sobre su aprendizaje a medida que lo necesitan.
- F.2 Observo y monitorizo continuamente a los estudiantes para hacer los cambios oportunos.
- F.3 Ofrezco a los estudiantes diferentes modos para aprender un determinado contenido y para que demuestren el dominio de lo aprendido.

- L.1 Le doy a los estudiantes oportunidades para que se impliquen en actividades significativas en las que el profesor no sea el centro.
- L.2 Organizo y estructuro estas actividades haciéndolas accesibles a todos los estudiantes a través de la diferenciación y el feedback.

- I.1 Doy prioridad a los conceptos utilizados en la enseñanza directa, para que los estudiantes puedan acceder a ellos por sí mismos.
- I.2 Creo o propongo contenido relevante (fundamentalmente videos) para mis estudiantes.

²⁵ Calvillo Castro, Antonio Jesús, *Los 4 pilares y los 11 indicadores del Flipped Learning*, Flippe-dKawa, <http://www.musikawa.es/media/los-4-pilares-y-los-11-indicadores-del-flipped-learning-autoevaluate-flippedkawa-flippedclassroom/>.

- I.3 Diferencio, para hacer el contenido accesible y relevante a todos los estudiantes.
- P.1 Estoy disponible para todos los estudiantes, individualmente, en grupos pequeños o para toda la clase, para ofrecerles retroalimentación en tiempo real cuando sea necesario.
- P.2 Realizo evaluaciones formativas continuas durante el tiempo de clase a través de la observación y el registro de datos que informen la instrucción futura.
- P.3 Colaboro y reflexiono con otros docentes y asumo la responsabilidad de la transformación de mi práctica.

Por todo lo antes dicho, el *Flipped Learning* está considerado como uno de los modelos o estrategias didácticas más eficaces para el aprendizaje activo del alumnado junto con otros como el ABP (aprendizaje basado en problemas), el aprendizaje cooperativo o la gamificación. En la práctica, el docente, al liberarse del tiempo de clase que utilizaba para la instrucción de sus estudiantes, puede centrarse en atender las necesidades individuales de aprendizaje y en dar respuesta a la diversidad y a los distintos ritmos de aprendizaje de sus alumnos.²⁶

Las tareas de transmisión y consumo de información se sacan fuera del tiempo de clase y el tiempo de interacción presencial en el aula se destina a tareas de producción de conocimiento por los estudiantes y de interacción personal entre aquéllos y con el profesor; es un modelo que favorece una forma de evaluación continua que impide el famoso “atracción” de conocimientos previos a un examen, ya que permite que los alumnos al contar con conocimientos previos a la clase, la exposición de sus dudas en la misma, y la producción de material creativo logren reconocer conocimientos que a lo largo del paso del tiempo no olvidan.

IV. EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE USO DEL MODELO *FLIPPED LEARNING*

El modelo *Flipped Learning* se utilizó en la materia de Introducción al Estudio del Derecho en la Universidad Panamericana con alumnos de primer semestre de la licenciatura, y concretamente con el tema de las Fuentes del Derecho en México. Para ello las sesiones se dividieron en dos, una sesión

²⁶ Prieto Martín, Alfredo, *Flipped learning: Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*, op. cit.

antes de clase y otra sesión en el aula, mismas que explicaremos a continuación.

1. *Sesión #1 Antes de clase*

Mediante el uso de la plataforma gratuita *EdPuzzle*,²⁷ el docente visionó²⁸ un video relativo a las Fuentes del Derecho, para después importar al grupo de estudiantes en cuestión desde la plataforma *Google Classroom*²⁹ dentro de la cual se le encomendó a los alumnos tanto la tarea de ver y responder el video previamente visionado en la plataforma *EdPuzzle*, como la consulta previa a la siguiente clase de una infografía y de un archivo de lectura relativo al tema de las Fuentes del Derecho en México.

A través de la misma instrucción se les proporcionó y solicitó a los alumnos que para la sesión número dos llevaran un tercer archivo —previamente elaborado por el docente— con base en la infografía y la lectura arriba citadas.

Es importante destacar que la plataforma *EdPuzzle* permite que el docente observe cómo se va desarrollando el trabajo de los estudiantes, es decir, permite ver las respuestas correctas e incorrectas de los alumnos, situación que facilita la evaluación de la actividad, ya que el docente no tiene que calificar, simplemente recoge el reporte que la misma plataforma le ofrece de dicha actividad.

2. *Sesión #2 En clase*

Con base en la consulta de la infografía, del archivo de lectura y de la actividad desarrollada en la plataforma *EdPuzzle*, los alumnos recibieron la instrucción de elaborar un producto digital creativo en el que presentarían de manera ordenada la información proporcionada por el docente en el tercer archivo mencionado en la sesión que antecede; producto que se

²⁷ *EdPuzzle on line*, 2018, <https://edpuzzle.com/>.

²⁸ Se entiende por visionar, la actividad consistente en la incorporación de preguntas —y de las respuestas correctas para que la plataforma posteriormente califique las mismas— relativas al tema tratado en el video con la finalidad de que los alumnos vayan respondiendo a cada pregunta conforme va avanzando el video, asegurando con ello que el video sea realmente observado con atención.

²⁹ *Google Classroom on line*, 2018, https://edu.google.com/k-12-solutions/classroom/?modal_active=none.

evaluaría de acuerdo a la rúbrica de evaluación comunicada a los alumnos en la misma sesión.

Finalmente el docente solicitó a cada uno de los alumnos que reportaran su nuevo producto digital a través de una segunda tarea abierta en *Google Classroom* para tal efecto.

Lo que se pudo observar durante el desarrollo de la experiencia fue motivador, ya que la totalidad de los alumnos vieron y respondieron (según lo mostrado por el reporte de la misma plataforma), lo solicitado en la plataforma *EdPuzzle*, y se corroboró en buena medida que efectivamente los alumnos hicieron las lecturas previamente solicitadas, ya que el tercer archivo proporcionado a los alumnos contenía información totalmente desordenada y sin coherencia alguna, lo que obligaba para su ordenamiento la lectura previa y desde luego la adecuada comprensión de la misma.

Durante la sesión dos, los alumnos preguntaron dudas surgidas con motivo de las lecturas y pudieron aclararlas ahí mismo, lo que facilitó la creación de su producto digital. La totalidad de los alumnos entregaron dicho producto y al preguntarles qué les había parecido la actividad respondieron que definitivamente no la habían sentido conceptual, tediosa y aburrida; que lograban recordar con orden y coherencia las Fuentes del Derecho en México y que se sentían capacitados para ser evaluados al respecto.

V. CONCLUSIONES

La educación como herramienta central en el proceso transformador de la humanidad debe ser aprovechada en todo su potencial, con todos los nuevos descubrimientos y herramientas que desde el tema educativo se están trabajando a nivel mundial, el campo de la educación jurídica no tiene porqué quedar exceptuado de dichos cambios, por ello es necesario que los docentes se comprometan en conocer las nuevas tendencias pedagógicas y sus respectivos sustentos con la finalidad de elevar y enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, es necesario contemplar dicho proceso como un discurso compartido dialógico, ético y formador bajo la perspectiva de transformar la práctica y la realidad de los educandos, los docentes deben perder el miedo de abordar nuevas prácticas docentes para poder construir herramientas que permitan dar un cambio al orden establecido, explorarlo, entenderlo y elaborar lo necesario para ejercer sobre él como una posibilidad de cambio, con la conciencia de saber que nuestros estudiantes pertenecen a una nueva generación que tiene nuevas y diferentes habilidades, así como diversos modos de aprender y de abordar el conocimiento.

Es indispensable que los docentes tengamos claro que debemos tomar la iniciativa no sólo en conocer páginas que nos enriquecen con la información científica de nuestro campo de trabajo, sino también de aquellas páginas y herramientas que pueden mejorar nuestra práctica docente.

Debido a que nuestros alumnos son nativos digitales, es importante que aprendamos a comunicarnos con ellos en el mismo lenguaje tecnológico que utilizan. Así mismo es importante que aprendamos distintas maneras de elaborar contenido digital con la finalidad de enriquecer nuestra práctica docente, con la intención de favorecer tanto el aprendizaje significativo, como el desarrollo de diversas competencias que hoy en día son de vital importancia en la vida profesional; ya que las competencias no se transmiten como la información, mediante la atenta escucha a clases magistrales, y tampoco se desarrollan cuando se reciben, se desarrollan cuando el sujeto —incluyendo al docente— que aprende las ejercita.

Por ello, es importante saber que para crear las situaciones en las que nuestros alumnos ejerciten las competencias tenemos que cambiar radicalmente la forma en la que enseñamos, y eso incluye por supuesto la propia capacitación docente, debemos perder el miedo a autoevaluarnos, a reconocer el nivel de competencias digitales docentes con las que contamos para poder tomar acciones al respecto y poder ser los profesores que soñamos el día que decidimos dedicarnos a tan honorable e importante profesión.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, Jordi *et al.*, “El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI”, en *II Congreso Internacional multidisciplinar de investigación educativa* (CIMIE 2013), https://www.researchgate.net/publication/235946755_El_laberinto_de las_competencias_clave_y_sus_implicaciones_en_la_educacion_del_siglo_XXI.
- BÁRCENA ZUBIETA, Arturo, “Profesores de derecho y régimen autoritario, un ensayo de sociología de la docencia jurídica”, en *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz de Alba Medrano. La enseñanza del derecho*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2007.
- CALVILLO CASTRO, Antonio Jesús, *Los 4 pilares y los 11 indicadores del Flipped Learning*, FlippedKawa, <http://www.musikawa.es/media/los-4-pilares-y-los-11-indicadores-del-flipped-learning-autoevaluate-flippedkawa-flippedclassroom/>.
- ESCUADERO MUÑOZ, Juan M., “El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiem-

- po”, en *Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica*, España, Universidad de Murcia.
- FLIPPED LEARNING Network (FLN), *The Four Pillars of FLIP*, 2014, <https://flippedlearning.org/definition-of-flipped-learning/>.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS DE LA EDUCACIÓN DE E. U., *The ISTE NETS and Performance Indicators for Teachers*, 2008, http://www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_for_Teachers_2008_EN.sfb.ashx.
- MARTÍN ESPINOSA, María Teresa, “Necesidades formativas del docente universitario”, en *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 2014, vol. 12, núm. 4.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE, *Estándares en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Formación Inicial Docente*, 2006.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA, INTEF, *Marco común de competencia digital docente*, 2007, <http://educalab.es/documents/10180/12809/MarcoComunCompeDigiDoceV2.pdf/e8766a69-d9ba-43f2-afe9-f526f0b34859>.
- OLANO GARCÍA, Hernán, “La enseñanza por competencias jurídicas”, *Revista Oficial del Poder Judicial* 1/1, Colombia, 2007.
- PRENDES ESPINOSA, M. Paz y GUTIÉRREZ PORLÁN, Isabel, *Competencias tecnológicas del profesorado en las universidades españolas*, 2013, http://www.revistaeduccion.mec.es/doi/361_140.pdf.
- PRENSKY, Marc, *Nativos e inmigrantes digitales*, España, Distribuidora SEK, S. A., [http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20\(SEK\).pdf](http://www.marcprensky.com/writing/PrenskyNATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf).
- PRIETO MARTÍN, Alfredo, *Flipped learning: Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*, Madrid, Narcea Ediciones, 2017.
- PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA, *Informe final*, 2004-2007, http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&Itemid=191&task=view_category&catid=22&order=dmdate_published&ascdesc=DESC.
- UNESCO, *Estándares de competencias en TIC para docentes*, 2008, <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>.