

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Innovación docente y tecnologías de la información y la comunicación desde la perspectiva de la docencia en derecho

Inovação no ensino e TIC na perspectiva do ensino de direito

Teaching innovation and ICT from the perspective of law teaching

Jorge Castellanos Claramunt 

Universitat de València, España

RESUMEN Las tecnologías de la información y la comunicación son un elemento extraordinario para innovar en el ámbito educativo, y así lo ha mostrado la situación generada por el covid-19. De esta forma, en el ámbito del derecho, son múltiples las posibilidades que se derivan de la implementación de estas herramientas para mejorar el nivel de la enseñanza y facilitar la incorporación de los estudiantes al mundo laboral. No obstante, la tecnología no es un fin en sí mismo, por lo que habrá que valorar la introducción de estas herramientas como complemento y no como un sustitutivo de la tarea educativa, especialmente en el ámbito del derecho, que exige la formación de juristas con una visión integral de la realidad jurídica. Para esto, es muy útil el uso de plataformas digitales y el crecimiento de la docencia *online*, siempre que se emplee para generar juristas comprometidos con el derecho y la justicia, y no meros expertos tecnológicos del mundo del derecho.

PALABRAS CLAVE Innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación, derecho, docencia *online*, plataformas digitales.

RESUMO As tecnologias da informação e comunicação são um elemento extraordinário para inovar no campo educacional, como demonstrou a situação gerada pelo COVID-19. Assim, no campo do Direito, existem múltiplas possibilidades derivadas da implementação dessas ferramentas para melhorar o nível de educação e facilitar a incorporação de estudantes ao mundo do trabalho. No entanto, a tecnologia não é um fim em si mesmo; portanto, a introdução dessas ferramentas terá que ser valorizada como um complemento e não como um substituto da tarefa educacional, especialmente

no campo do Direito, que exige a formação de advogados com uma visão integral da realidade jurídica. Para isso, o uso de plataformas digitais e até o crescimento do ensino on-line são muito úteis, desde que sejam utilizados para gerar juristas comprometidos com o Direito e a Justiça e não meros especialistas em tecnologia no mundo do Direito.

PALAVRAS-CHAVE Inovação no ensino, tecnologias da informação e comunicação, direito, ensino online, plataformas digitais.

ABSTRACT Information and communication technologies are an extraordinary element to innovate in the educational field, as the situation generated by COVID-19 has shown. Thus, in the field of Law, there are multiple possibilities derived from the implementation of these tools to improve the level of education and facilitate the incorporation of students into the world of work. However, technology is not an end in itself, so the introduction of these tools will have to be valued as a complement and not as a substitute for the educational task, especially in the field of Law, which requires the training of lawyers with an integral vision of the legal reality. For this, the use of digital platforms and even the growth of online teaching are very useful, as long as it is used to generate jurists committed to Law and Justice and not mere technological experts from the world of Law.

KEYWORDS Teaching innovation, information and communication technologies, law, online teaching, digital platforms.

Introducción

En los últimos años, el contexto social había cambiado la forma de otorgar, producir, difundir, aprender y aplicar el conocimiento en el mundo y asignarle valor (Alves Ribeiro, 2019: 94), lo que había supuesto la introducción de importantes cambios en los sistemas de metodología docente de las universidades. La evolución se percibía en todos los sectores y materias, ya que la globalización y la internacionalización habían afectado fuertemente los desempeños profesionales de todo tipo (Andrés Aucejo, 2010). Ya en 2016, en el *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación* (ONU, 2016: 21), se afirmaba que:

Las tecnologías digitales están revolucionando la prestación de servicios de educación. Múltiples vías de aprendizaje, como el aprendizaje electrónico, los cursos en línea masivos y abiertos, y los recursos educativos abiertos, están contribuyendo a la diversificación de los métodos de aprendizaje.

Una muestra en la educación se da con la generalización de los dispositivos móviles avanzados entre el profesorado y los estudiantes, mediante los cuales era y es posible utilizar aplicaciones que desarrollen el *mobile learning*, «lo que posibilita extender

la docencia, con medios electrónicos, más allá de los límites geográficos del aula de informática o de cualquier otro recinto cerrado con ordenador» (Nasarre, 2014: 3).

Incluso, elementos tan novedosos como el empleo de algoritmos y de la inteligencia artificial se habían hecho un espacio en la gestión de los «servicios educativos» (Cotino, 2019: 940). El marco en el que se insertaba todo esto era el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 sobre Educación de Calidad. En definitiva, se trataba de un proceso sociohistórico, cuyas implicaciones sociales, culturales y técnicas no solo tenían, sino que tienen implicaciones para la educación (Nery, 2016: 21). Por esto, además del tradicional uso de la palabra escrita, el profesor debía ser capaz de manejar el lenguaje audiovisual, pero también ir especializándose en el empleo y el conocimiento de las exponenciales novedades tecnológicas (Data, 2012). Ya no basta con que los profesores de educación superior sepan su materia y tampoco alcanza con que conozcan de herramientas tecnológicas, sino que «es necesaria una imbricación pedagógica entre estos dos factores» (Cicero, 2018: 96).

Como consecuencia, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) estaban cada vez más integradas en la docencia del derecho y eran cada día más los docentes que las utilizaban, tanto como herramienta para comunicarse e interactuar con los estudiantes como simplemente para gestionar su acción docente. Sobre esto, existe un amplio catálogo de herramientas que posibilitan la docencia de la mano de las TIC. Destacan diversos ámbitos, como los sistemas de gestión de aprendizaje digital (Pizarra, CenturyTech, ClassDojo, Edmodo, Edraak, EkStep, Google Classroom, Moodle, Nafham, Schoology, Seesaw, Skooler, Study Sapuri); los sistemas diseñados específicamente para teléfonos móviles (Cell-Ed, Eneza, Funzi, KaiOS, Ubongo, Ustad Mobile); los sistemas con una fuerte funcionalidad fuera de línea (Can't wait to Learn, Kolibri, Ustad Mobile); las plataformas masivas de curso abierto en línea (Alison, Canvas, Coursera, EdX, University of the People, Icourses, Future Learn); el contenido de aprendizaje autodirigido (Byju's, Discovery Education, Geekie, Khan Academy, KitKit School, LabXchange, Mindspark, Mosoteach, OneCourse, Quizlet, Siyavula, YouTube); las aplicaciones de lectura móvil (African Storybook, Global Digital, LibrarLezioni sul sofà, StoryWeaver, Worldreader); las plataformas de colaboración que admiten la comunicación de video en vivo (Dingtalk, Lark, Hangouts Meet, Teams, Skype, Zoom); y herramientas para crear contenido de aprendizaje digital (Thinglink, Buncee, EdPuzzle, Kaltura, Nearpod, Pear Deck, Squigl) (Cotino, 2020: 4-5).

A la ya de por sí coyuntura favorable para la implementación de las TIC en la universidad, cabe agregar la crisis sanitaria derivada de la pandemia provocada por el covid-19, la que ha acelerado su imparable instauración en la docencia y en la enseñanza jurídica-universitaria (Cotino, 2020).¹ De un día para otro, se confinó a la

1. Para más información, véase Ismael Sanz, «Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación»,

población de muchos países en sus casas, se suspendieron las clases presenciales y hubo que reconfigurar sistemas educativos completos para adaptarlos a la virtualidad. Las TIC, el empleo de las nuevas tecnologías, devenían en imprescindibles para no agravar, en el aspecto educativo, la ya de por sí calamitosa situación sanitaria y económica global.

TIC e innovación educativa

La aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación en la enseñanza universitaria, al igual que en otros ámbitos, supone nuevos retos y oportunidades en la transmisión del conocimiento, incidiendo especialmente en los métodos y procesos de aprendizaje (Delgado y Oliver, 2003: 2):

Las TIC coadyuvan a generar experiencias de aprendizaje superadoras de la clase presencial tradicional. En primer lugar, amplían el espacio de encuentro docente —ya sea porque permiten llegar a un enorme número de destinatarios o porque los profesores están accesibles para sus estudiantes en todo momento— y facilitan el acceso a la información al permitir procesarla con mayor simplicidad y rapidez. Tratándose de materiales jurídicos que suelen hallarse muy dispersos y a veces son de difícil acceso, esta funcionalidad no es menor (Cicero, 2018: 99).

Hay que poner de manifiesto el papel dual que juegan las TIC en la educación superior: por un lado, como herramienta de trabajo en la preparación y seguimiento de las enseñanzas y, por otro, como mecanismo para remover las estructuras básicas de los estudios superiores ofertados (Moreno Romero, 2019: 120). Con la aplicación práctica de las TIC y su fomento coherente, no solo se promueve y mejora el aprendizaje colaborativo, sino también la constante comunicación virtual entre el estudiante y el docente a través de las tecnologías de la información (Cázares, 2017: 267). Y es que las tecnologías digitales pueden usarse para una gran variedad de propósitos educativos. Las actividades docentes pueden incluir el acceso de los estudiantes a la información, su presentación y procesamiento, así como el uso de juegos o programas interactivos o la comunicación con otras personas más allá del entorno de aprendizaje en el aula (Font, 2012: 16). Permite, en suma, la entrada a un nuevo *escenario*. De ahí, que educar en una *cibercultura* implique no solo el manejo o conocimiento de

Magisterio, 19 de marzo de 2020, disponible en bit.ly/30PjhnF; Gwang-Chol Chang y Satoko Yano, «How are countries addressing the covid-19 challenges in education?», *World Education Blog*, 24 de marzo de 2020, disponible en bit.ly/3a5Oy1A; Stefania Giannini y Suzanne Grant Lewis, «Three ways to plan for equity during the coronavirus school closures», *World Education Blog*, 25 de marzo de 2020, disponible en bit.ly/2KpruzY; «El nuevo coronavirus y el derecho a la educación», Unicef, 5 de marzo de 2020, disponible en bit.ly/2LBvRIV; «COVID-19 educational disruption and response», Unesco, disponible en bit.ly/3gO6LC0; y «Distance learning solutions», Unesco, disponible en bit.ly/37Yq2wE.

programas o aplicaciones, lo cual sin duda es importante, pero también «conlleva el desarrollo de competencias, habilidades o actitudes que la educación tradicional no ha considerado con anterioridad» (Ayala, 2014: 45). Diseñar entornos de aprendizaje mediante la utilización de los instrumentos informáticos y telemáticos aprovechando su valor informativo, comunicativo y motivador, es una oportunidad de enseñanza que no se puede obviar. En este caso, el docente debe asesorar sobre el uso de los recursos TIC existentes más relevantes en relación con la asignatura que imparte (Vela, 2019: 30).

En este contexto de cambio, la innovación docente cobra un papel muy relevante, ya que apela a que todos los docentes se preocupen por la enseñanza activa que fomenta el diálogo con los alumnos. Por ejemplo, el profesor, a través de la docencia virtual, es capaz de dar una mayor atención personalizada a los estudiantes, lo que es importante si se considera la diversidad que puede tener en sus aulas (Delgado y Oliver, 2003: 9). La formación inicial docente debiera, en consecuencia, cultivar en los futuros profesores la idea de que desarrollarán su ejercicio profesional en una sociedad que ha devenido «en una *cibersociedad*, con comportamientos y normas distintas a las de períodos históricos predigitales» (Ayala, 2014: 45). Así, el docente debe realizar funciones de motivación, dinamización y estímulo del estudio, al tiempo que debe favorecer la participación del alumnado y ofrecerle una atención más personalizada (Castellanos, 2019). Con el empleo de las TIC, el profesor se vuelve más innovador y, a la vez, favorece la participación del estudiante. En este marco, la participación activa del estudiante puede conseguirse a través del planteamiento de debates sobre aspectos controvertidos de la materia, conectando la asignatura con temas de actualidad (adjuntando artículos de prensa, novedades legislativas o jurisprudenciales) o permitiendo la exposición libre de ideas relacionadas con la materia de estudio (Delgado y Oliver, 2003: 9). Por tanto, el verdadero papel del docente consiste en actuar de intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliega el alumno para asimilarlos (Vela, 2019: 25).

El rol del personal docente también cambia en un ambiente rico en TIC. El profesor deja de ser fuente de todo conocimiento y pasa a actuar como guía de los alumnos, facilitándoles el uso de los recursos y las herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas; pasa a actuar como gestor de la pléyade de recursos de aprendizaje y a acentuar su papel de orientador y mediador. Como resultado, el profesor acusará implicaciones en su preparación profesional, pues se le va a requerir, en su proceso de formación —inicial o de reciclaje—, ser usuario aventajado de recursos de información (Salinas, 2004: 3).

En la *era de la información*, la innovación docente está intrínsecamente unida a las TIC, por lo que el profesor se convierte en un seleccionador de recursos. Esto significa que no todas las posibilidades tecnológicas tienen, necesariamente, un ade-

cuado desarrollo docente, pero sí se pueden ir explorando las diversas posibilidades. Si el objetivo de la innovación docente es una enseñanza de calidad, las TIC deben cumplir adecuadamente con ese objetivo, pero no son un fin en sí mismo (Pérez de la Fuente, 2014: 20). Es preciso tener una visión sistémica de la innovación. No podemos pensar que esta se produce solo a partir de la incorporación de la tecnología, concepto muy arraigado en el ámbito educativo que ha conducido a enormes errores de apreciación y desarrollo. La tecnología ha sido contemplada, en sí misma, como un factor de innovación. Sin embargo, el verdadero cambio apenas se ha producido, porque la tecnología se utiliza sobre las mismas orientaciones metodológicas que han sido útiles en la sociedad industrial, pero que tienen poco que ver con la sociedad digital. El uso cada vez más generalizado de la red no necesariamente implica la modificación de prácticas ni la incorporación de nuevas dimensiones del aprendizaje (Gros y Lara, 2009: 235-236).

Es un error, por tanto, equiparar innovación educativa a la mera incorporación de tecnología a las clases, máxime si no hay una formación pedagógica previa en entornos virtuales ni un plan u objetivos concretos acerca de cómo emplear las TIC para generar cambios relevantes (Cicero, 2018: 96). Así, la labor de los docentes no es tanto enseñar conocimientos que tendrán una vigencia limitada y a los que el estudiante podrá acceder en cualquier momento con la ayuda de las nuevas tecnologías, sino ayudarlo a aprender de manera autónoma, promoviendo su desarrollo cognitivo y personal a través de un conjunto de actividades y estrategias docentes críticas y aplicativas, orientadas, evidentemente, a que posibiliten un pensamiento activo e interdisciplinar de la información, de modo que construyan su propio conocimiento de carácter profesional evitando una simple memorización pasiva de los contenidos (Vela, 2019: 35). De ahí que se pueda concluir que, para que la tecnología opere con un verdadero sentido transformador de la práctica universitaria de las ciencias jurídicas, debe ser usada para crear oportunidades para compartir, participar y colaborar en la construcción del conocimiento jurídico (Cicero, 2018: 102).

Las TIC se han conformado como uno de los elementos vertebradores de la enseñanza y el aprendizaje, por lo que los métodos docentes han de contemplar su gestión y organización de uso para alcanzar el máximo rendimiento posible a partir del binomio TIC-aprendizaje (Moreno Romero, 2019: 134). Por tanto, la introducción de las TIC en los procesos educativos proporciona una oportunidad nada desdeñable para promover y mejorar los procesos de aprendizaje. El incremento cuantitativo de las comunicaciones, a través de la red y las nuevas formas de socialización aparecidas, permiten replantear los cimientos de las estructuras educativas sobre la base de un proceso dialógico, en el que docentes y discentes se encuentran simultáneamente en un mismo espacio. Esto propicia el desarrollo de formas de aprendizaje cooperativo (Font, 2012: 9). Con respecto a esto, herramientas como los foros de *Moodle* o *Google Docs* fomentan que los estudiantes colaboren y cooperen para resolver consignas o

situaciones problemáticas. De este modo, el aprendizaje no queda ceñido al limitado tiempo del aula presencial y a lo que dice el profesor, sino que también abarca los intercambios que se dan entre todos los participantes del curso fuera de las aulas, generando un modo de aprendizaje en red que, en última instancia, es el único que emula el modo en que trabaja el abogado actualmente (Cicero, 2018: 100). Asimismo, mediante el desarrollo de las competencias que comportan los mecanismos de innovación docente, se da respuesta tanto a las necesidades fundamentales como a las variables del estudiantado y de la sociedad para la que se prepara.

Sin duda alguna, las TIC constituyen un instrumento facilitador del cambio, en cuanto permiten el acceso a todo tipo de información actualizada, posibilitan el procesamiento y el almacenamiento de datos de forma inmediata y, finalmente, constituyen canales de comunicación rápida para difundir o intercambiar información o para contactar con personas o instituciones. En definitiva, las TIC inciden de forma positiva en la permanente actualización de conocimientos y su dominio durante la formación universitaria. Se convierte en un valor añadido a la hora de incorporarse al mercado de trabajo.

Ahora bien, hay que indicar que las tecnologías no solucionan los problemas educativos por sí solas, ni siquiera mejoran la calidad de la enseñanza con su simple introducción, sino que es el uso adecuado de dichas tecnologías, acorde con las necesidades del mundo educativo, lo que puede mejorar el nivel del aprendizaje (Valero y Torres, 1999: 505). Consecuentemente, la mejora educativa que puede proporcionar la implementación de las TIC no debe conducir a una entrega incondicional de la innovación tecnológica con la pretensión de que cualquier herramienta derivada de las TIC sea buena en sí misma. Esto ha tendido a facilitar, cada vez a edades más tempranas, el acceso a las novedades tecnológicas en los diferentes escalones educativos. Con respecto a esto, es significativo que las personas más imbuidas en la dinámica de las nuevas tecnologías sean reticentes a que sus hijos crezcan con una educación basada en estos avances tecnológicos. Por eso, no es baladí indicar que corremos el riesgo de que innovar por innovar se convierta en el objetivo, sin una meta o referente en aras de mejorar el sistema educativo. En consecuencia, debemos alejarnos de la innovación vacía, de la inclusión de métodos que solo atienden a la novedad y no a su utilidad. En definitiva, de todo lo que no nos hará mejorar (García Escobar, 2019: 38). Este aviso no es infundado, ya que el sistema educativo ha priorizado la incorporación de las tecnologías de información y comunicación «solo como herramientas de apoyo a un tipo de enseñanza, que no se ha visto modificada sustancialmente a pesar de los profundos cambios culturales que ha provocado la tecnología digital» (Ayala, 2014: 44).

La implementación de las TIC para la mejora educativa necesita, por lo anterior, de una cierta estructura, de un plan gradual de acompañamiento y mejora tanto en la labor del docente como en las posibilidades de extraer las mejores enseñanzas po-

sibles por parte del estudiantado (Carreras, 2012). Conlleva cambios que producen mejora, cambios que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos ni de propuestas visionarias (Salinas, 2004: 4). Solo cuando la tecnología se emplea para favorecer una enseñanza problematizada y potenciadora de la implicación del estudiante en su propio aprendizaje, su incorporación a las prácticas universitarias resulta *genuina* (Gladkoff, 2016). No conviene, por tanto, la entrega incondicional a la utilización de las TIC sin un planteamiento previo que acote los términos en los que verdaderamente supone un progreso en la labor educativa. Hay que huir, por tanto, de lo que ocurre en ocasiones, que es su introducción como un mero sustituto innecesario, cual atuendo superficial. Las TIC no deben desempeñar una función ornamental, sino sustancial en el *iter educativo*.

Las TIC aportan herramientas que favorecen los cambios en las estrategias didácticas, pero no generan reforma alguna por sí solas si no hay una mirada innovadora de lo que hay que hacer con ellas (Cicero, 2018: 95). Ahí, el interés del profesor en las TIC es fundamental. Por eso, se considera que los profesores con una visión más 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 tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo (Coll, 2011).

Mejora educativa

Una de las consignas principales de la didáctica de este proceso de introducción de las TIC en la enseñanza universitaria, es el protagonismo del alumno en su propia formación. El estudiantado debe ser responsable de su formación y ser sujeto activo de la innovación docente, que se dirige para el desarrollo de las competencias profesionales. Para la consecución de estos objetivos, se necesita motivar al alumno, para lo cual el docente habrá de adaptar su forma de enseñanza a los requerimientos que se marcan de modo institucional, por ejemplo, en Europa desde el Espacio Europeo de Educación Superior:

Quando las TIC se utilizan para cambiar los paradigmas de la relación enseñanza-aprendizaje, también resultan disruptivas para los estudiantes, que están acostumbrados a moverse en un rol de escucha y de reiteración acrítica de contenidos más que en la elaboración de productos jurídicos que den respuesta a problemas de enseñanza mediante el apoyo de las tecnologías. Innovación implica entonces, para los alumnos, ir asumiendo paulatinamente un papel más activo y protagónico en su espacio y tiempo de estudio, de mayor compromiso y responsabilidad por su propio aprendizaje. Los estudiantes deben captar que sus aprendizajes se potencian con

la retroalimentación frecuente con sus profesores y compañeros, y que crear redes para compartir dudas e inquietudes los ayuda a generar conocimientos colectivos y a entrenarse para el modo en que desempeñarán su profesión futura. Al igual que los docentes, los alumnos también deben ser capacitados en el uso, las potencialidades y las ventajas del empleo de las TIC (Cicero, 2018: 97).

El resultado de cualquier mejora educativa es, por definición, positivo. No hay que obviar que la educación es uno de los mejores amortiguadores de las diferencias sociales (Pérez del Río, 2017: 155). Sus beneficios son muy superiores a la inversión que se deposita en ella, sea cual sea la perspectiva que tomemos: institucional o personal. Además, la implementación de las TIC no solo presenta una mejora con respecto al ámbito educativo, sino que también inserta al alumno en las necesidades futuras que conllevará, con seguridad, su futuro profesional. Sobre esta cuestión, no parece posible que pueda prescindirse de articular las TIC en la enseñanza jurídica actual en la medida en que la abogacía contemporánea, en cualquiera de sus facetas, se practica mediante el empleo de tecnologías que resultan indispensables para buscar información, procesarla, resolver problemas, realizar presentaciones administrativas o efectuar seguimientos de expedientes judiciales (Cicero, 2018: 101).

Diversa normativa se hace eco de esta necesidad, como el Documento-Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior:

Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permitan a los titulados una integración en el mercado de trabajo (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2003: 7).

Por tanto, se requiere de un diseño y de una puesta en práctica de metodologías docentes más activas de enseñanza-aprendizaje que permitan la adquisición de competencias profesionales (Vela, 2019: 21).

Los estudiantes deben adquirir ciertas habilidades tecnológicas que les permitan desenvolverse en el mundo profesional actual (Cicero, 2018: 93). Tanto el conocimiento como la aplicación práctica de los diversos instrumentos informáticos y tecnológicos vinculados a la materia que se imparte, abren una diversidad de posibilidades de aprendizaje para el estudiantado, de especial interés de cara a su posterior incorporación en el mercado de trabajo. Esto permite la aproximación a programas informáticos relevantes y específicos de las disciplinas estudiadas, como programas de contabilidad, programas de elaboración de nóminas y seguros sociales, cumplimiento de contratos laborales, tratamiento de datos con fines estadísticos, entre

otros. También posibilita el acceso a fuentes de información y recursos en soporte TIC, como bases de datos jurídicas para la búsqueda de resoluciones judiciales y de jurisprudencia. Además del aprendizaje en la búsqueda de legislación actualizada, se contemplan convenios y tratados supranacionales e internacionales, habilidades muy útiles y demandadas en el futuro profesional del estudiante de derecho. Sumado a lo anterior, desenvolverse con soltura en las TIC permite una cierta pericia en la cumplimentación de documentos e instancias de carácter oficial vinculadas con la materia, así como el acceso a portales especializados, *webs* temáticas, revistas digitales, blogs y similares (Vela, 2019: 31).

En consecuencia, las TIC facilitan la construcción de aprendizajes más funcionales, ya que, al situarlos en contextos reales, acercan los conocimientos científicos a los estudiantes y los entrenan para su aplicación en su futuro profesional. Así, algunas herramientas permiten hacer simulaciones, otras elaborar trabajos escritos en forma colaborativa y otras imaginar escenarios de planteamientos de problema (Cicero, 2018: 100). Esta corriente muestra que los alumnos se enfrentan a un futuro profesional que pasa por la digitalización, de modo que los juristas son cada vez más conscientes de que, si se circunscriben a los canales tradicionales, quedan cercenados a clientes tradicionales, pero «si se abren a la inteligencia artificial y a las nuevas tecnologías, su espectro se aumenta exponencialmente al producirse la ampliación de su ámbito subjetivo a nuevos clientes, digitales y analógicos» (Serrano, 2019: 263-264).

Ahora bien, la importancia de la adquisición de herramientas tecnológicas que ayuden en la futura labor jurídica no agota la docencia del derecho. Partimos de la base de que «la función de la enseñanza jurídica universitaria debe perseguir la formación integral del futuro jurista y no reducir su misión a su mera preparación para el ejercicio profesional» (Pérez Luño, 1982: 90). Debe integrarse armoniosamente, como se decía *supra*, la destreza en la utilización de las TIC en una adquisición integral de conocimientos jurídicos, que repercutan en un desarrollo profesional ético y de calidad. Por esto, no perdemos de vista la cuestión de que «la formación del jurista no puede pasar por ser un simple asimilador de conceptos, datos, normas o sentencias», sino que «ha de suponer entender la realidad y la esencia del derecho, supone una determinada forma de observar y comprender tanto la realidad social y política como la realidad y la experiencia del fenómeno jurídico» (Monereo, 2019: 83). La pericia en el conocimiento de las TIC supone un complemento sin duda necesario, pero no aglutina todos los conocimientos que deben adquirirse a lo largo de los años de preparación universitaria. En este texto preponderamos la importancia del conocimiento de estas capacidades por la coyuntura histórica y social en la que nos encontramos, pero el saber jurídico integral es una ciencia desarrollada durante siglos, que requiere de progresivas adaptaciones como las derivadas de las TIC, por descontado, pero que implica un conocimiento global y multidisciplinar del derecho para formar a un jurista más allá del campo de la materia en el que desarrolle su trabajo.

Uso de plataformas

Las universidades necesitan implicarse en procesos de mejora de la calidad y esto, en nuestro terreno, se traduce en procesos de innovación docente apoyados en las TIC (Salinas, 2004: 2). En este sentido, la habilitación de un *campus virtual*, como complemento del curso presencial, mejora los aprendizajes en la medida en que ayuda a fortalecer la relación pedagógica al ampliar el espacio de contacto entre alumno y docente; sistematiza y hace accesibles los materiales de estudio; y los foros y el sistema de mensajería contribuyen a aumentar la frecuencia del contacto no solo entre estudiantes y docentes, sino también entre los estudiantes entre sí. Además, al alojar recursos multimedia, los contenidos curriculares pueden ser aprendidos de un modo diversificado, lo que favorece la obtención de aprendizajes más profundos y duraderos. Por otra parte, sin la necesidad de la presencia del docente, los estudiantes pueden generar conocimientos y experiencias cooperativas y colaborativas vinculadas con la asignatura. Finalmente, brinda herramientas que permiten la realización por etapas de actividades que demandan un tiempo prolongado de elaboración o que se preparan a partir de consignas sucesivas (Cicero, 2018: 101-102).

Las nuevas tecnologías de la información han hecho posible la aparición de las *intranets* universitarias, espacios de interrelación entre el profesor y los alumnos que constituyen una herramienta pedagógica muy importante de apoyo o de complemento a la docencia universitaria presencial. En estos espacios, los estudiantes pueden encontrar información, materiales y recursos didácticos relevantes para el desarrollo de la asignatura (como el programa, criterios de evaluación, noticias de interés o bibliografía básica), enviar sus ejercicios prácticos y consultar sus calificaciones o participar en debates. Incluso, el profesor puede utilizar la *web* de la asignatura para canalizar las tutorías o consultas de la asignatura (Delgado y Oliver, 2003: 5). Con la utilización de las *intranet* y las plataformas de docencia virtual de las universidades, se profundiza en el establecimiento de un entorno virtual de aprendizaje que permite amplias posibilidades de interacción entre profesorado y estudiantes, entre otras, la posibilidad de facilitar materiales didácticos digitalizados y materiales multimedia de apoyo para el alumnado, la utilización de foros de discusión o la realización de prácticas *online* (Vela, 2019: 30). El profesor, a través del aula virtual, resuelve las dudas de carácter teórico o práctico surgidas del estudio de los recursos que contienen la materia a estudiar, plantea actividades para el seguimiento de la asignatura y, por último, evalúa los conocimientos tanto teóricos como prácticos asimilados por el estudiante (Delgado y Oliver, 2003: 6).

Los cursos *online* masivos (MOOC) y el aprendizaje mediante entorno personalizado (PLE) «democratizan el acceso al saber y la recogida de datos permite proponer nuevos programas adaptados al perfil del estudiante y a su recorrido educativo» (Pouliquen, 2018: 98). Ahora bien, con el método derivado de los PLE, se corre el

riesgo de generar «estrellas de la docencia» con acceso instantáneo a millones de estudiantes. En *The Smartest Kids in the World*, Amanda Ripley (2013) describe una nueva generación de «profesores a lo estrellas de rock» en Corea del Sur. Un ejemplo de este fenómeno es Andrew Kim, que gana cuatro millones de dólares al año por los más de 150.000 alumnos que tiene en la red, de manera que «internet ha convertido sus clases en un producto» (Ripley, 2013).

La histeria actual en torno a los MOOC amenaza con hacer lo propio en el caso de la educación universitaria, razón por la que en 2013 el Departamento de Filosofía de la Universidad Estatal de San José rehusó incluir materiales de la superestrella académica de Harvard Michael Sandel en sus cursos virtuales. Un profesor universitario estelar, el sociólogo de Princeton Mitchell Duneier, llegó incluso a romper con Coursera, proveedor de MOOC con sede en Silicon Valley, por temor a que este tipo de cursos de ganador único minaran la educación superior pública (Keen, 2016: 205).

Sobre la docencia online

Cuando hablamos de docencia *online*, nos referimos al tipo de enseñanza universitaria a distancia, asistida por medios telemáticos o redes digitales. En consecuencia, en estos contextos el aprendizaje y la interacción se producen sin coincidencia en el tiempo y el espacio de los componentes de la comunidad educativa (Delgado y Oliver, 2003: 6).

Algunos autores sostienen que se han establecido cuatro ámbitos básicos de trabajo relacionados con la docencia *online* (Gros y Lara, 2009: 242). En primer lugar, la cuestión del aprendizaje *immersivo* en tanto exploración de los nuevos sistemas de aprendizaje a través de mundos virtuales. El interés básico es el análisis de la potencia de los entornos en 3D y los juegos digitales para el aprendizaje. En segundo lugar, el aprendizaje colaborativo, ya que en el aprendizaje en línea la interacción es fundamental. Las herramientas que permiten el aprendizaje colaborativo y la producción conjunta de conocimiento son cada vez más abundantes. En tercer lugar, la evaluación de competencias, ya que estas se sitúan como elemento clave en la formación universitaria. Por este motivo, adquirir sistemas que permitan la evaluación de competencias, la generación de portafolios para los propios estudiantes y sistemas de guía en el aprendizaje, es otro ámbito importante. Finalmente, en cuarto lugar está la generación de nuevos formatos y canales, porque es fundamental dar acceso a los contenidos de la universidad a través de nuevos canales que permitan combinar formas de accesibilidad y movilidad.

Llegados a este punto, hay que discriminar dos situaciones que, pese a que llegan al mismo punto de encuentro, trazan caminos diferentes. Por un lado, encontramos la docencia *online* que, basándose en la implementación de las nuevas tecnologías, se

inserta de lleno en el mundo de las TIC. Se establecen cauces colaborativos entre los alumnos (Padilha, 2011: 45) y se genera un ambiente virtual que no trata de emular a la clase tradicional, sino que aporta un nuevo enfoque docente. Así, la docencia *online* se lleva a cabo de un modo tecnológicamente desarrollado, tratando de extraer la mayor potencialidad de las posibilidades tecnológicas. Pero, por otro lado, contemplamos que, debido a circunstancias sobrevenidas como la crisis generada por el covid-19, se ha trasladado, de un día para otro, el modo de desarrollar la docencia presencial con lecciones magistrales² al mundo tecnológico. Lo único que varía es el canal. Es más, se restringe todavía más el desarrollo habitual de la clase, porque se elimina la posibilidad de interrumpir la exhortación del profesor para cuestionarle con alguna duda. Al silenciar los micrófonos de los alumnos, los asistentes acuden a una videoconferencia desarrollada por el profesor. Esto en el caso de que se visualice directamente la imagen del profesor. La otra variante es navegar sobre una presentación en la que se vayan superponiendo los epígrafes de modo esquemático, y sobre ellos se «locute» la lección. Esta situación puede producirse en vivo o bien haber sido grabada con antelación, por lo que se restringe al máximo la capacidad de interacción. Con esto, queremos poner de relieve que la docencia *online* no puede convertirse en la mera retransmisión de una videoconferencia, en la medida en que la explicación del docente debe de fluir de manera que los alumnos vayan asimilando progresivamente la materia. Ante circunstancias imprevisibles como la ocurrida, hay que encontrar soluciones ágiles y temporales, obviamente, pero conviene reestudiar los planteamientos de la docencia *online* de este tipo para prevenir problemas similares en el futuro.

La crítica a la docencia a modo de videoconferencia, lo que trata de indicar es que la forma presencial tiene una serie de elementos imposibles de emular en el mundo virtual. Desde la perspectiva del profesor, las sensaciones que se generan al realizar una explicación, interrumpirla para preguntar a algún alumno alguna cuestión para calibrar el grado de asimilación de lo explicado, retomar un punto anterior para fortalecer la materia, y otras cuestiones más que la mera cohabitación humana permite, son claves de las que se dispone para reafirmar si se está guiando correctamente a los estudiantes o si se deben ralentizar o acelerar los temas a tratar. Son herramientas de las que se dispone por la interacción humana. Esa parte la soslayamos por el hecho de que no es equiparable. Ahora, emitir una videoconferencia a modo de explicación docente solo tiene sentido si quien visiona el contenido tiene unos conocimientos previos desarrollados. Es útil con el objeto de profundizar en cuestiones ya asimiladas y en las que se quiere indagar algo más. El perfil del estudiante no es precisamente ese, ya que a duras penas algunos alumnos repasan la lección antes de las clases, de modo que la mayoría asiste al aula cual *libro en blanco* sobre el que ir desarrollando

2. Con respecto a la clase magistral en el ámbito del derecho, se han desarrollado interesantes y profundos estudios. Entre ellos, destacamos el de los profesores Elgueta y Palma (2014).

la materia. Como hemos visto, este problema, conocido durante siglos por los profesores, es subsanable con herramientas derivadas de la *presencialidad*, pero el mundo virtual no los puede superar. Así, la mera visualización de una charla, unidireccional, con un mismo ritmo expositivo y en el que se van acumulando datos, conocimientos y diversas temáticas jurídicas, tienen el mismo efecto que presenciar una ponencia de una persona que habla un idioma distinto al nuestro y del que apenas entendemos una parte reducida del léxico. Valga la comparación para mostrar la poca operatividad de proyectar el conocimiento al vacío, que es lo que ocurre al desarrollar una lección a la cámara del ordenador confiando en que el alumno, *al otro lado*, consiga ir desgranando todos los conocimientos que se exponen.

En consecuencia, la docencia *online* es una herramienta muy útil para superar la imposibilidad de la docencia presencial y abrir la posibilidad de estudiar a muchas personas que no pueden asistir a las aulas por motivos de trabajo, situación personal o coyunturas tan extraordinarias como las del covid-19, pero es verdaderamente efectiva en situaciones planeadas y estudiadas. Si no trata de emular una lección magistral, que se nutre necesariamente de la complicidad con el estudiantado a la hora de exponerla, tiene más posibilidades de mejorar la enseñanza. Si es una mera trasposición de un mensaje por vías telemáticas, pierde la naturaleza y esencia de la transmisión del saber mediante la docencia.

Conclusión

Las nuevas tecnologías se han convertido en un eje transversal de toda acción formativa, ya que permiten preparar materiales didácticos y actividades formativas, la búsqueda de páginas *web* de especial interés en relación con el derecho o en relación con instituciones vinculadas al mismo, la búsqueda de bibliografía, de legislación y jurisprudencia, especialmente en formato electrónico, y la ampliación de contenidos y documentos. Además, la utilización de los entornos digitales potencia el aprendizaje autónomo del estudiante.

Por tanto, la implementación de las TIC en el ámbito educativo, en general, supone la necesidad de replantearse algunos de los aspectos fundamentales de la enseñanza, como la organización y la planificación de los procesos educativos, el diseño y el desarrollo de actividades y materiales de formación, así como de herramientas y métodos de evaluación y, por último, la comunicación y las relaciones personales y profesionales entre profesores y estudiantes en un entorno virtual de aprendizaje. En la enseñanza del derecho en entornos virtuales, el profesor pasa de ser transmisor de sus conocimientos a ser un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, a la vez que el estudiante adopta un papel mucho más activo y deja de ser un mero receptor de conocimientos para convertirse en el artífice de su propio proceso de aprendizaje, con lo que se sitúa en el centro del mismo (Delgado y Oliver,

2003: 7-8). Esa posición activa del alumno es una de las cuestiones sobre las que se debe trabajar y profundizar, para extraer lecciones positivas de la aplicación de las TIC en la docencia del derecho. Concluimos que, pese a haber presentado elementos favorables y desfavorables a la masiva implantación tecnológica, si los alumnos consiguen dar un paso al frente y ser sujetos activos de su período de formación, el balance debe ser positivo.

La innovación supone una transformación significativa e implica un cambio en la concepción de la enseñanza que repercute en la práctica educativa, teniendo como finalidad la mejora de la calidad del aprendizaje. Por esto, la innovación no es un fin en sí mismo, sino un medio para mejorar la calidad y conseguir los objetivos que se proponen los centros educativos en general.

Para concluir, indicaremos que la innovación tecnológica en el ámbito educativo, concretamente en el mundo del derecho, no implica necesariamente una creación, aunque sí conlleva un cambio que comporta mejoras en la calidad de la enseñanza. El modo en el que se implementen esos cambios será clave para profundizar en la mejora docente o, simplemente, mostrar una variación técnica de lo que ya existía. Las plataformas digitales tienen la capacidad de abrir un abanico de posibilidades desconocidas en este ámbito, por lo que, incluso, los conocimientos jurídicos pueden adquirirse de una manera integral por los cauces digitales. Por su parte, la docencia *online*, si no es una mera réplica de la clase magistral, sino una interacción digital efectiva en la que los estudiantes verdaderamente progresan en su aprendizaje orientados por el profesor, también puede convertirse en un aliado imprescindible en la evolución educativa universitaria y, especialmente, jurídica del siglo XXI. Son muchas las posibilidades derivadas de la innovación docente empleando las TIC en la enseñanza del derecho, por lo que su correcta implementación es una de las claves en el progreso educativo de los sistemas universitarios para formar juristas comprometidos con la justicia, responsables de su tarea social en tanto defensores del derecho, pero también operativos y dinámicos en el uso de las tecnologías contemporáneas.

Referencias


- ALVES RIBEIRO, Sara (2019). «Utilizando os recursos digitais na promoção de aulas interativas». *Humanidades & Tecnologia em Revista (FINOM)*, 16: 93-107. Disponible en bit.ly/2JWWFD4.
- ANDRÉS AUCEJO, Eva (2010). «Internacionalización y europeización de la educación superior en derecho: Campus universitarios internacionales y programas transfronterizos de educación superior». *Revista de Educación y Derecho-Education and Law Review*, 2: 1-21. Disponible en bit.ly/2KpI4jm.
- AYALA, Teresa (2014). «Redes sociales, poder y participación ciudadana». *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 26: 23-48. Disponible en bit.ly/2JTKWoP.

- CARRERAS, Antoni (2012). «Metodologías docentes para estimular el interés por una materia con la ayuda de las TIC». En Agustí Cerrillo y Ana María Delgado (coordinadores), *La innovación en la docencia del derecho a través del uso de las TIC* (pp. 43-56). Barcelona: Huygens.
- CASTELLANOS CLARAMUNT, Jorge (2019). «Educación y participación ciudadana: mejorar la docencia universitaria de la mano de los derechos humanos». *Revista de Educación y Derecho-Education and Law Review*, 19: 1-21. Disponible en bit.ly/3mhkgv9.
- CÁZARES, Cristina. (2017). «Inclusión de las TIC y la enseñanza en la investigación jurídica en el posgrado en derecho a nivel especialidad de la UNAM». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 4 (1): 254-297. Disponible en bit.ly/37igk9m.
- CICERO, Nidia Karina (2018). «Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación?». *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 5 (2): 91-109. Disponible en bit.ly/3nnnCOK.
- COLL, César (2011). «Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades». En Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (coordinadores), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo, coordinado* (pp. 113-126). Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- COTINO HUESO, Lorenzo (2019). «Derecho y garantías ante el uso público y privado de inteligencia artificial, robótica y big data». En Marcelo Bauza Reilly (coordinador), *El derecho de las TIC en Iberoamérica* (pp. 917-952). Uruguay: La Ley Uruguay.
- . (2020). «La enseñanza digital en serio y el derecho a la educación en tiempos del coronavirus». *Revista de Educación y Derecho-Education and Law Review*, 21: 1-29. Disponible en bit.ly/387npZD.
- DATA, Nicoleta (2012). «El papel de las TIC en la educación superior. Un estudio empírico sobre las necesidades formativas del profesorado universitario». En Agustí Cerrillo y Ana María Delgado (coordinadores), *La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC* (pp. 75-88). Barcelona: Huygens.
- DELGADO, Ana María y Rafael Oliver (2003). «Enseñanza del derecho y tecnologías de la información y la comunicación». *UOC*: 1-19. Disponible en bit.ly/37hKLMC.
- ELGUETA ROSAS, María Francisca y Eric Eduardo Palma González (2014). «Una propuesta de clasificación de la clase magistral impartida en la Facultad de Derecho». *Revista Chilena de Derecho*, 41 (3): 907-924. Disponible en bit.ly/3qZ2xvZ.
- FONT, Antoni (2012). «La incidencia de las tecnologías de la información y comunicación en los programas de formación continuada de jueces y magistrados». *Revista de Educación y Derecho-Education and Law Review*, 5: 1-18. Disponible en bit.ly/37kuqHj.

- GARCÍA ESCOBAR, Gabriel Antonio (2019). «Las competencias comunicativas en ciencias sociales y jurídicas a través de nuevos métodos de aprendizaje». En Selina Serrano Escribano, Belén del Mar López Insúa y María del Carmen Burgos Goyé (coordinadores), *Innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas: el reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades* (pp. 37-609). Murcia: Laborum.
- GLADKOFF, Lucía (2016). «Módulo 2: La mediación tecnológica en los procesos de creación pedagógica. La definición del problema». En *La solución de problemas con Integra 2.0*. Buenos Aires: Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la UBA.
- GROS, Begoña y Pablo Lara (2009). «Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya». *Revista Iberoamericana de Educación*, 49: 223-245. Disponible en bit.ly/2K4Jf7N.
- KEEN, Andrew (2016). *Internet no es la respuesta*. Trad. por Ángeles Leiva. Barcelona: Catedral.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE DE ESPAÑA (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Disponible en bit.ly/3mFV4yv.
- MONEREO, Cristina (2019). «Técnicas docentes para el fomento de las capacidades: desarrollo metodológico y estrategias de enseñanza sobre el profesor, el alumno y la enseñanza teórico-práctica en Derecho». En Selina Serrano Escribano, Belén del Mar López Insúa y María del Carmen Burgos Goyé (coordinadoras), *Innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas: El reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades* (pp. 81-112). Murcia: Laborum.
- MORENO ROMERO, Francisca (2019). «Innovación docente y empleo de las TIC como herramienta docente en las enseñanzas universitarias». En Selina Serrano Escribano, Belén del Mar López Insúa y María del Carmen Burgos Goyé (coordinadoras), *Innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas: El reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades*, (pp. 115-136). Murcia: Laborum.
- NASARRE, Sergio (2014). «Aumentando la interacción en el aula ordinaria mediante el iPad y demás dispositivos de *m-learning*». *Revista de Educación y Derecho-Education and Law Review*, 9: 1-21. Disponible en bit.ly/2LCpXHt.
- NERY, Marcos de Abreu (2016). *O uso das tecnologias digitais da internet na educação superior. representações docentes - entre o formal e o informal, as marcas da presença do possível*. Tese de Doutorado em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
- PADILHA, Marcia (2011). «Tipos de indicadores: una mirada reflexiva». En Roberto Carneiro, Juan Carlos Toscano y Tamara Díaz (coordinadores), *Los desafíos de las*

- TIC para el cambio educativo* (pp. 45-58). Madrid: OEI y Fundación Santillana.
- PÉREZ DE LA FUENTE, Óscar (2014). «Una experiencia de innovación docente con nuevas tecnologías para aplicación del modelo Bolonia desde la filosofía del derecho». *Revista de Educación y Derecho-Education and Law Review*, 9: 1-21. Disponible en bit.ly/2IP1bmV.
- PÉREZ DEL RÍO, Fernando (2017). *Ensayo sobre la desigualdad: ¿qué nos queda todavía para ser felices?* Burgos: Universidad de Burgos.
- PÉREZ LUÑO, Antonio Enrique (1982). «La filosofía del derecho y la formación de los juristas». *Sistema. Revista de Ciencias sociales*, 49: 89-108.
- POULIQUEN, Tanguy Marie (2018). *Transhumanismo y fascinación por las nuevas tecnologías: 115 preguntas*. Madrid: Rialp.
- ONU (2016). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*. Disponible en bit.ly/34c5ocC.
- RIPLEY, Amanda (2013). *The Smartest Kids in the World: And How They Got That Way*. Nueva York: Simon & Schuster.
- SALINAS, Jesús. (2004). «Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria». *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 1 (1): 1-16. Disponible en bit.ly/2WE2wzM.
- SERRANO ESCRIBANO, Selina (2019). «Líneas rojas para los egresados en Derecho. Alfabetización digital». En Selina Serrano Escribano, Belén del Mar López Insúa y María del Carmen Burgos Goyé (coordinadoras), *Innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas: el reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades* (pp. 241-264). Murcia: Laborum.
- VALERO RUIZ, Carlos y Fernando Torres Leza (1999). «De la era de la información a la era de la comunicación: Nuevas exigencias al profesor universitario». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 (1): 501-508. Disponible en bit.ly/3gKG8hk.
- VELA DÍAZ, Raquel (2019). «Técnicas de desarrollo docente para la formación en competencias profesionales y fomento del trabajo autónomo». En Selina Serrano Escribano, Belén del Mar López Insúa y María del Carmen Burgos Goyé (coordinadoras), *Innovación docente en Ciencias Sociales y Jurídicas: el reto de facilitar salidas profesionales desde el enfoque por competencias y capacidades* (pp.19-36). Murcia: Laborum.

Sobre el autor

JORGE CASTELLANOS CLARAMUNT es profesor ayudante doctor de Derecho Constitucional en la Universitat de València de España. Su correo electrónico es jorge.castellanos@uv.es.  <https://orcid.org/0000-0001-9621-6831>.