

El aprendizaje disruptivo y expandido del derecho. Profesión tradicional y cultura digital

Disruptive and expanded learning of the law. Traditional profession and digital culture

HUGO MANUEL CAMARILLO HINOJOZA*
CLAUDIA DANIELA BARBOZA REGALADO**

Este artículo es resultado de una investigación más amplia cuyo objetivo fue conocer y analizar las voces, experiencias y percepciones de los estudiantes de la licenciatura en Derecho de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez respecto a su aprendizaje en asignaturas en línea y semipresenciales y su interacción con las redes sociales. El análisis arrojó datos que sustentan la idea de un proceso de aprendizaje disruptivo y expandido del derecho a pesar de que su enseñanza en México se caracteriza por ser tradicional al igual que la profesión. La metodología fue cualitativa con enfoque interpretativo y se utilizó la entrevista semiestructurada. En este trabajo solo se refieren tres de las categorías axiales que procedieron del análisis: complejidad, cultura digital y uso de TIC y proceso de aprendizaje. Las conclusiones revelan que el aprendizaje del derecho en la universidad en estudio se realiza también de manera disruptiva y expandida.

Palabras clave:

cultura digital, aprendizaje disruptivo, aprendizaje expandido, enseñanza del derecho, profesiones tradicionales

The article is the result of a thorough investigation that had the objective of knowing and analyzing the voices, experiences, and perceptions of students enrolled in the undergraduate Law program at Universidad Autónoma de Ciudad Juárez concerning their learning in online and blended courses as well as their interaction on social media. During the analysis, there was an emergence of data that supports the idea of a disruptive and expanded learning process of the law, even when in Mexico the teaching praxis of this subject is fundamentally characterized by its traditional format as it is set in the profession. A qualitative methodology with an interpretative approach was utilized and a semi-structured interview. The present work makes a reference to three fundamental axels: complexity, digital culture and ICTs, and learning processes. In conclusion, the learning of the law at the aforementioned university is also realized in an expanded and disruptive manner.

Keywords:

digital culture, disruptive learning, expanded learning, law education, traditional professions

Recibido: 29 de julio de 2019. | **Aceptado para su publicación:** 29 de enero de 2020.

Fecha de publicación: 10 de febrero de 2020

Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/1023>

doi: 10.31391/S2007-7033(2020)0054-005

* Doctor en Ciencias Sociales. Profesor-investigador del Instituto de Ciencias Sociales y Administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Coordinador de la academia de teoría general del derecho de la UACJ. Líneas de investigación: enseñanza-aprendizaje del derecho, evaluación de académicos y educación superior. Correo electrónico: camarillo.uacj@gmail.com

** Licenciada en Derecho. Coordinadora académica de Educar para Triunfar. Líneas de investigación: historia del derecho y teoría general del derecho. Correo electrónico: danybarbozar@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación superior de pregrado en el campo del derecho es, desde antaño, una de las profesiones más tradicionales que existen. Como profesión, “posee conocimiento de sí misma y una cultura especial distintiva” (Fernández, 2001, p. 35). Incluso, esa “cultura particular” no solo se observa en el propio ejercicio de la profesión de abogado, sino también en los programas educativos de la licenciatura en Derecho de las instituciones de educación superior del país.

Las escuelas o facultades de Derecho presentan características muy específicas respecto a otras dada su configuración dentro de la organización académica en la que, regularmente, sus miembros se mueven, por ejemplo, de manera dispar a los objetivos de los planes de desarrollo institucional (Arcudia, 2009).

Asimismo, en los programas de derecho de las universidades mexicanas predomina una docencia tradicionalista (González, 2013; González, 2012; Hernández, 2008), que González (2013) denomina educación de repeticiones, porque la memoria se ha convertido en “el único medio para enseñar y aprender” en las escuelas: “Dime cuánto has memorizado y te diré cuánto sabes, seamos profesores o estudiantes” (p. 503).

Lo anterior hace evidente una problemática seria en la que los tomadores de decisiones de los programas de derecho y los profesores deben reflexionar. Estos actores deben dirigir la mirada más allá de las prácticas didácticas y pedagógicas tradicionales que se posicionaron de manera profunda y que, en su momento, quizá dieron resultados, pero hoy son obsoletas ante los nuevos paradigmas y la cultura digital.

Estas prácticas no solo ocurren en el entorno de la institución donde realizamos el trabajo de campo, pues la docencia tradicionalista del derecho es recurrente en otras universidades de México y de América Latina (González, 2013 y 2012; Hernández, 2008). La enseñanza del derecho se reduce a las clases denominadas como magistrales (Carrillo, 2016; Witker, 2008) y se trata de una educación tradicionalista de carácter bancaria, como la que describió y teorizó Freire (1986), porque los profesores consideran que los alumnos solo son simples receptores de ese conocimiento jurídico (Hernández, 2008; González, 2013). Lo anterior, sin duda, inhibe el aprendizaje significativo al fomentar solo un ejercicio memorístico (Carrillo, 2016) y de repetición.

Resulta urgente renovar la enseñanza del derecho (Lozano y Calixto, 2016) y, para ello, es necesario adoptar el paradigma de la cultura digital en el campo jurídico en oposición al paradigma tradicional. Desde luego, es complejo no solo por el tipo de educación recurrente en la mayoría de las escuelas de derecho, sino por las propias características tradicionales de la profesión. En este sentido, la discusión resulta oportuna y obligada (Mesa, 2016; Lozano y Calixto, 2016; Mesa, 2014). Como argumenta Cicero (2018):

La tecnología, que todo lo impregna, ha irrumpido en el campo jurídico del mismo modo que en el resto de los quehaceres profesionales, provocando que todos los roles de la abogacía (abogados, jueces, funcionarios públicos, etcétera) resulten intermediados por recursos tecnológicos que a la vez que facilitan y simplifican las tareas, pueden llegar a expulsar del mercado profesional a aquellos que no cuentan con mínimas habilidades para desenvolverse de ese modo (p. 92).

La cultura digital, las TIC y la educación

La cultura digital ha ido transformando todo lo que ha ido tocando. Por tanto, es innegable que las percepciones y formas de aprendizaje del derecho (por más tradicional que sea la profesión) también deben ser invadidas ante la sociedad informacional, las tecnologías de la información, la sociedad red y la virtualidad real de las que teorizó Castells (1996) o ante lo que otros denominan la cuarta revolución industrial, caracterizada por múltiples innovaciones disruptivas vertiginosas que se han suscitado en forma reciente (Schwab, 2016)

En este contexto, la cultura digital y la profesión tradicional del derecho pudieran confrontarse cuando se habla de aprendizaje, aunque sea visible que en la actualidad los procesos educativos están mediados por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Moreno, 2012a; Díaz-Barriga, 2008). La dualidad educación-tecnología configuró una revolución digital para la educación (Brunner, 2002 y 2003; Briceño, 2012). Este ha sido el escenario de la manera en que la sociedad de la información representó retos para los sistemas educativos (Delors, 1996) y del papel de las TIC en el proceso de aprendizaje (Hernández y Díaz-Barriga, 2013). Incluso, como refiere Ortiz (2012), resaltan “algunas perspectivas de enculturación propias del habitar la Red: hacer público lo que sabemos, compartirlo; la posibilidad de la movilización social de las ideas propias, y su poder; así como la misma creación colectiva” (p. 2).

El aprendizaje disruptivo y el expandido frente a los analfabetas iusdigitales

García (2019) afirma, con datos de Desjardins (2018): “Vivimos colgados y dependientes de lo digital como demuestra, por ejemplo, el hecho de que, en 2018, cada 60 segundos se vinieron produciendo 3.7 millones de búsquedas en Google, se enviaron 38 millones de WhatsApp, 18 millones de mensajes de texto, 481.000 tweets y 187 millones de email” (p.11).

Además, habría que considerar otras disrupciones digitales, como el internet de las cosas, la inteligencia artificial o el *big data*, entre otras (García, 2019), así como “conceptos como los de nativo y residente digitales, generaciones X, Y y Z” (García, 2019, p. 9); por cierto, algunas de estas generaciones constituyen una buena parte de los estudiantes universitarios que en un futuro las configurarán. Si esto ocurre, es imposible no voltear la mirada a aprendizajes disruptivos y expandidos.

Incluso, las profesiones o los programas educativos que no se adapten al aprendizaje disruptivo y expandido quedarán fuera del juego ante la velocidad de lo digital con la que se mueve el mundo impulsado por la revolución tecnológica que describe y analiza Schwab (2016). Basta recordar que “la formación no reglada, no formal, es cada vez más accesible a través de la red” (García, 2019, p. 14).

Se trata de un contexto en el que las generaciones “y” y “z” (que estudian o estudiarán en algún programa educativo universitario) utilizan toda clase de TIC en su cotidianidad, porque han formado parte de su vida casi de manera natural y quienes enseñan (regularmente generaciones “x” o *baby boomer*) se han ido adaptando al lenguaje y cultura digital; por lo tanto, los estudiantes tienen un mejor dominio de las TIC que los profesores (Zempoalteca *et al.*, 2017; Almiron y Porro, 2014; Mesa, 2014).

Estas brechas digitales (Muñoz, 2010; Maldonado, García y Sampedro, 2019) y diferencias en el dominio de las TIC (Almiron y Porro, 2014), por ejemplo, dificultan la interactividad en los cursos de modalidad en línea entre docentes y estudiantes en lo referente al aprendizaje (Peñalosa, 2010). Por eso, no todos se sienten cómodos con las innovaciones disruptivas, es decir, aquellas que confrontan lo normal, lo tradicional, lo establecido y que, por lo mismo, producen cambios (Christensen, Horn & Jonsons, 2008). Una prueba de ello es que muy pocos docentes de derecho en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) se deciden a impartir cursos en línea, ya que, por las características de la profesión, constituyen una innovación disruptiva.

Además, la dinámica tecnológica, la profusa cantidad de información disponible en la red, las relaciones de la sociedad digital y la educación a distancia mediada por las TIC permiten adoptar un aprendizaje expandido, esto es, aquel que, para suscitarse, no tiene condicionamientos de tiempo o espacio ni tampoco está sujeto a la formalidad de las organizaciones académicas (Uribe, 2018; Moreno, 2012a; Fonseca, 2011; Díaz y Freire 2009).

Esta posibilidad también surge por la interacción que facilitan las redes sociales. En México, el número de usuarios se acerca a los ochenta millones (Maldonado *et al.*, 2019). Las redes sociales son un “catalizador de las pulsiones humanas y generador de relaciones” (Marín y Cabero, 2019, p. 26) que resultan imposibles de desprenderlas del contexto educativo (Cabero, Del Prete y Arancibia, 2019). Por ello, es inaudito que los profesores traten de resistirse o minimizar el aprendizaje expandido del derecho –ya sea por su desconocimiento de las TIC o por la negativa a utilizarlas– que se origina por la flexibilidad, velocidad y alcance del internet, sin mediar tiempo y lugar o formalidad. Así pues, aquellos docentes que eviten o evadan el aprendizaje expandido del derecho se denominan, de acuerdo con Llanes (2010), analfabetas digitales docentes.

Con base en este concepto, aplicado al campo del derecho y con sustento en los datos que emergieron del trabajo de campo y su respectivo análisis, nosotros llamaríamos *analfabeta iusdigital* a aquella persona (independientemente de su rol social, como docente, estudiante o profesional de la abogacía) que sigue aprendiendo derecho sin utilizar o aplicar las TIC, ya sea por desconocerlas o por su resistencia a hacerlo, es decir, sin ponderar las innovaciones disruptivas que son distintas a las ordinarias y que permiten un aprendizaje expandido del derecho que escapa a los límites de la educación formal, a la temporalidad y al espacio.

Al utilizar el término “analfabeta” de ninguna manera lo hacemos en el sentido que la Real Academia Española lo define. No argumentamos que “no se sabe leer o escribir” ni tampoco que esto se traduce en una posición de “incultura jurídica”. Desde luego que no debe interpretarse el concepto mencionado en este contexto. Nos referimos a que, en general, existe una falta de ponderación e incorporación de los medios y recursos digitales y tecnológicos para el aprendizaje del derecho porque estos son disruptivos y expandidos, lo que produce cierta confrontación al tradicionalismo o a lo que se espera debe ser ortodoxo.

Aludimos con este concepto a que, si bien históricamente el ejercicio de la profesión jurídica, así como la enseñanza-aprendizaje del derecho, han sido tradicionales en México y América Latina, es pertinente configurar una armonización

con la realidad social y cultural que impera ahora en las escuelas o facultades de derecho. ¿Cuál es esa realidad? La de una sociedad estudiantil con características “nativo-digitales”, cuyas relaciones sociales y fuentes de información se encuentran mediadas por el uso de la tecnología.

El desarrollo gradual de la educación a distancia en la UACJ y la situación en el programa de derecho

La UACJ consideró formalmente dar inicio a la configuración institucional de la educación a distancia durante 2006 con la creación de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa (UACJ, 2007) a fin de “mejorar la coordinación de las diferentes instancias involucradas en desarrollar innovaciones dentro y fuera del aula para vigorizar la formación académica integral” (UACJ, 2007, p. 13).

A partir de ese año se hicieron intentos de lineamientos generales para su regulación interna y comenzaron los trabajos para la creación de cursos en esta modalidad educativa. De 2006 a 2012, su desarrollo fue incipiente, y de 2012 a 2018, la educación a distancia en la UACJ se caracterizó por un proceso de posicionamiento y desarrollo gradual. En febrero de 2018, el Consejo Universitario de la UACJ aprobó y ordenó la publicación del Reglamento para Educación a Distancia, así como los lineamientos operativos sobre diferentes procesos para la virtualización de cursos de modalidad en línea y semipresencial, la modificación de los cursos semilla, el rediseño de un curso, entre otros.

El proceso de desarrollo no ha sido sencillo. Sin embargo, actualmente existe una mayor aceptación de esta modalidad por parte de estudiantes y profesores (Madero, 2018). En la tabla 1 presentamos la evolución de la educación a distancia en la UACJ de 2012 hasta finales de 2018.

Tabla 1. Representación numérica del desarrollo de la educación a distancia en la UACJ

Rubro/indicador	Semestre enero-junio 2012	Semestre agosto-diciembre 2018
Asi/Asignaturas en línea o semipresenciales impartidas por semestre	36	51
Gr/Grupos de estudiantes que se ofrecen por semestre	62	142
Nú/Número de docentes que impartieron cursos en línea o semipresenciales	14	65
Nú/Número de estudiantes inscritos en cursos de esta modalidad	1602	3287

Fuente: Elaboración propia con base en el informe de Madero (2018).

Llama la atención el apartado de los docentes que se dieron la oportunidad de impartir algún curso en línea o presencial, ya que se incrementó de una manera rotunda. Esto habla de la confianza que los docentes de la UACJ han ido teniendo en los procesos educativos disruptivos.

Poco a poco, los programas educativos de la UACJ han ido ofreciendo asignaturas en línea y semipresenciales y existen casos sobresalientes. No obstante los

avances, es preciso señalar que en lo referente al programa de derecho, estamos ante un desarrollo incipiente. Históricamente, solo se han abierto dos asignaturas en línea: Derecho constitucional II (obligatoria) y Derecho electoral (optativa) y una semipresencial: Lógica jurídica (obligatoria), de un total de 46 asignaturas que comprenden la malla o mapa curricular del plan de estudios vigente. A su vez, los estudiantes deben tomar otras dos asignaturas obligatorias que pueden ser cursadas en línea o de forma presencial (Lectura y redacción y Técnicas de investigación documental), cuyos contenidos no están relacionados de manera directa con el derecho, pero son necesarios para la formación académica de los estudiantes y su ejercicio profesional. En resumen, el número de asignaturas en la modalidad de educación a distancia es muy bajo.

APARTADO METODOLÓGICO

Metodología cualitativa de corte interpretativo y objetivo de la investigación

La investigación de la que se deriva este artículo se realizó mediante una metodología cualitativa de carácter interpretativo. De acuerdo con los argumentos de Erickson (1989), para el contexto de la investigación educativa es necesario preguntarse durante el trabajo de campo ¿qué es lo que ocurre aquí? o ¿qué significado le dan los informantes a los acontecimientos que ocurren y en los que ellos participan? Lo anterior, porque desde el enfoque interpretativo son importantes las perspectivas de los sujetos o informantes y los significados que estos les otorgan (Erickson, 1989).

Utilizamos la metodología cualitativa de corte interpretativo porque es acorde con el objetivo general que establecimos para la investigación: conocer y analizar las voces, perspectivas y experiencias de los alumnos y alumnas del programa educativo de la licenciatura en Derecho de la UACJ respecto al aprendizaje obtenido en las asignaturas de modalidad en línea y semipresenciales que cursaron y que se ofrecen en su programa educativo y a partir de las redes sociales con las que interactúan.

La investigación se desarrolló de enero a junio de 2019. La primera fase consistió en la revisión de bibliografía sobre temas como cultura digital, enseñanza y aprendizaje del derecho, TIC en el proceso de aprendizaje, TIC en la enseñanza del derecho, educación a distancia, modalidad en línea, uso de redes sociales en la educación, aprendizaje disruptivo y aprendizaje expandido.

En la segunda fase revisamos informes, planes institucionales y normativa de la UACJ relacionados con la educación a distancia con el propósito de estudiar el contexto de los cursos en línea y los semipresenciales que se brindan en la institución, así como la plataforma denominada “aula virtual” que se utiliza para impartirlos.

La tercera fase radicó en la selección de los informantes. Como señalan Taylor y Bogdan (1994), “en la investigación cualitativa el investigador comienza con una idea general de las personas que entrevistará y el modo de encontrarlas, pero está dispuesto a cambiar el curso después de las entrevistas iniciales” (p. 108). Para esto, ponderamos alumnos y alumnas que hayan cursado una o más asignaturas de la modalidad en línea y semipresencial y que interactuaran con una o más redes sociales. Además, buscamos que entre los informantes hubiera variedad en cuanto a las asignaturas en línea cursadas, que el estudiantado fuera de distinto semestre de

la licenciatura en Derecho y que estuviera ubicado en diverso rango de edad por la razón de las brechas digitales. Luego de hacer la invitación, algunos accedieron a participar y otros no.

En total, entrevistamos 11 informantes cuyas edades fluctúan entre los 20 y 62 años. Si bien, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1994), en la investigación cualitativa no hay un número determinado de entrevistas, la saturación llegó cuando realizamos el análisis de la entrevista número 11: “La saturación consiste [...] en alcanzar el punto en la investigación, cuando la recolección de datos parece ser contraproducente porque lo ‘nuevo’ que se descubre no le añade mucho a la explicación” (Strauss y Corbin, 2002, p. 149), es decir, ya no emergieron otras categorías de análisis.

Para conocer las perspectivas y experiencias a través de sus voces, en la cuarta fase recurrimos a la entrevista semiestructurada conforme a un guion. Al comienzo de cada entrevista establecimos un periodo de *rappor*t para que el entrevistado estuviera cómodo y la entrevista se desarrollara en un ambiente similar al de una conversación. La primera pregunta que resultó favorable para abrir el diálogo fue ¿por qué estudiaste derecho? Después entramos en detalle sobre aspectos como su perspectiva en torno a la cultura digital, su experiencia con los cursos en línea, las redes sociales, su aprendizaje, entre otros.

De manera casi simultánea con la anterior fase, iniciamos la quinta con la transcripción y el proceso de análisis de las primeras entrevistas (Taylor y Bogdan, 1994). Aquí nos basamos en la codificación abierta (análisis párrafo por párrafo para obtener categorías) y en la codificación axial (relacionando categorías y subcategorías) que describen Strauss y Corbin (2002); sin embargo, habría que precisar que no utilizamos la metodología de la teoría fundamentada (*grounded theory*) (Glaser & Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002) para realizar la investigación en general, pues, aunque sus principios son de corte interpretativo, el uso de la *grounded theory* requiere una secuencia metodológica y una perspectiva epistemológica distintas a las fases que describimos en este apartado.

La codificación abierta nos permitió diseccionar la transcripción por párrafos para la obtención de categorías (ver tabla 2).

Tabla 2. Ejemplo de codificación abierta párrafo por párrafo

Párrafo de transcripción de entrevista	Categorías emergentes
A mí me sorprendió mucho porque yo llevé Derecho constitucional I de manera presencial y después la tomé en línea (Derecho constitucional II). En la materia en línea yo pensé que no iba a aprender, pero resulta ser que yo estoy encantado con esa materia porque aprendí bastante. El libro nos lo acabamos nosotros. Llevamos el libro de Felipe Tena Ramírez y leímos todos y cada uno de los capítulos. Cuando la llevé presencial pues creo que nos faltó por ahí un capítulo, es decir, no lo completamos (15:39-16:28)	Estigmatización de cursos en línea
	Diferencias curso en línea/presencial
	Ventajas proceso de aprendizaje
	Cumplimiento de la carta descriptiva

Fuente: Elaboración propia con base en Strauss y Corbin (2002).

Una vez que fueron emergiendo las categorías en forma general, las clasificamos en categorías y subcategorías mediante relaciones. A este tipo de análisis, Strauss y

Corbin (2002) le llaman categorización axial. Después del proceso analítico descrito en esta quinta fase, obtuvimos 11 categorías.

RESULTADOS

En este apartado presentamos algunos hallazgos obtenidos durante la investigación que sustentan la relevancia de los aprendizajes que se suscitan de manera disruptiva y expandida en torno al derecho. Esto, dado que los entrevistados reconocieron las bondades y los alcances que les ha brindado la cultura digital durante su proceso de formación académica a través de las interacciones con las TIC y las redes sociales.

Incluso, como mencionamos en los siguientes apartados que comprenden los hallazgos, de las voces de los actores entrevistados se desprende, por ejemplo, que haber tomado cursos en línea o semipresenciales les permitió realizar actividades de aprendizaje que normalmente no están previstas en los cursos presenciales. Desde luego, algunos de los informantes refieren que este proceso de aprendizaje los alejó de su zona de confort y les provocó cierto sentido de complejidad o incertidumbre, pero les ayudó a desarrollar otras habilidades y capacidades para la comprensión de los temas abordados durante los cursos en la modalidad a distancia.

De igual manera, señalan que no solo interactúan con las redes sociales o con las plataformas digitales para relacionarse, comunicarse o por entretenimiento; también son utilizadas a modo de actualización profesional sobre temas referentes a las resoluciones de la corte o con el Poder Legislativo. En este sentido, cuando no se tiene la apertura para los procesos de aprendizaje del derecho de manera disruptiva o expandida, se produce un analfabetismo iusdigital, ya que no puede discutirse que vivimos en una realidad social trastocada por la cultura digital e informacional. Por tanto, si la profesión jurídica también ha sido invadida en este contexto del mundo en el que interactuamos, entonces el ejercicio del derecho requiere, desde luego, profesionales iusdigitales, como se desprende de nuestros hallazgos.

Los resultados que compartimos se estructuran según las categorías axiales. Discutimos asuntos que, conforme a las voces de los entrevistados y su interpretación, les otorgaron significado y sentido (Erickson, 1989) tanto en su formación académica como en su vida diaria. Este apartado da cuenta de cómo los entrevistados han tenido la apertura para un aprendizaje disruptivo y expandido del derecho y del porqué resulta pertinente romper el paradigma tradicional de la profesión jurídica en el contexto actual de cultura digital.

Las categorías axiales obtenidas en el proceso de investigación fueron las siguientes: complejidad; cultura digital y uso de TIC; proceso de aprendizaje; desempeño del profesor; retos; diálogo; salida de la zona de confort; estigmatización de los cursos a distancia; impacto en el ejercicio profesional; percepción de la plataforma; y factibilidad de virtualizar asignaturas. En este artículo compartiremos solo los hallazgos correspondientes a las primeras tres categorías: complejidad, cultura digital y uso de TIC, y proceso de aprendizaje.

La complejidad

Los informantes coincidieron en ciertas narrativas que revelan la complejidad que se suscita en determinados momentos durante el proceso de aprendizaje mediado por las TIC a través de las asignaturas que cursaron en línea y de forma semipresencial. En los testimonios de los informantes se perciben sucesos de dificultad, incertidumbre, confusión, dudas, incomprensión o hasta interrelación de varios elementos de esta índole o de otra, pero que representan la complejidad. Uno de los entrevistados reveló su encuentro con esta desde la primera interacción con su curso: “Cuando inició la materia en línea se me hacía muy complicado para empezar. No sé si más adelante podría modificar ese tipo de aspectos” (Ea1/1:24-1:32).

Otros no tuvieron el acercamiento con la complejidad desde el comienzo, sino por otra cuestión: la edad; por ejemplo, uno de los informantes con más años se enteró de la complejidad que podía encerrar su curso en línea por la brecha generacional entre él y sus compañeros y por su descubrimiento con las implicaciones de la sociedad digital:

Puedo hablar de esto porque por la edad que tengo, en los años cuando yo estudiaba primaria, secundaria no existían las cuestiones de las tecnologías digitales, y ahora todo esto ha evolucionado en los últimos 15 o 20 años, donde la tecnología ya es indispensable para todo [...]. ¡Es increíble ahora! [...]. ¡Ahora yo veo en la universidad que es tanta la información que hay en los celulares y en las computadoras! [...] Es que todo está orientado ya hacia eso... (Eb1/5:18-7:54).

En otras narrativas identificamos la complejidad por el grado de compromiso y arrojo: “Me esforcé mucho, leí mucho, consulté muchas otras fuentes aparte del libro de Felipe Tena. Tuve que consultar [...] algunos otros autores. [...] Hice lo mejor que pude” (Eb3/40:55-41:29).

Hay otras voces que evidencian la inequidad social digital. La entrevistada señaló: “Todavía hay cierto choque para entender lo que implica utilizar todo lo que es virtual [...], hay gente que todavía ni entiende bien cómo usar la computadora. Entonces es complicado adaptar la clase a una computadora” (Ed1/4:45-5:36). En este sentido, hay una tendencia a dar por cierto que todos y todas tienen acceso a internet y al uso de tecnología por la presencia de la cultura digital. Desde nuestra perspectiva, es en este tipo de interpretaciones de los informantes que comprendemos la declaración de Moreno (2002b), que percibe la educación a distancia con cierto grado de justicia social –que refuerza la idea de complejidad–, porque en esta modalidad educativa “más importante que superar las distancias geográficas es salvar las distancias sociales, económicas y culturales” (p. 201).

Otro hallazgo que tiene que ver con la categoría axial de la complejidad se identifica en una entrevista en la que se destaca que un curso en línea pudiera exigir un mayor número de recursos de aprendizaje que uno tradicional presencial:

No cualquier profe puede dar la clase en línea; pero no cualquier alumno puede tomarla porque me imagino que si puede ser muy difícil para otras personas. Porque en las tareas se manejan más los programas de office. [...] ¡Aquí no! Tienes que editar, tienes que crear unos trípticos o en el PowerPoint tienes que hacer una presentación con audio [...]. En las materias en línea [...] te exigen más, pues que tengan más cosas tus presentaciones, tus escritos que tengan más herramientas [...]. Pues no sé si realmente te afecte en tu educación, pero puede ser un obstáculo para aquella persona que no sabe utilizar la tecnología [...] o sea, ¿mapas conceptuales en Word? no cualquier persona sabe hacerlo, yo no lo sabía hacer. Tuve que buscar un tutorial (Ef1/7:17-12:19).

Cultura digital y conocimiento de TIC

La extensa mayoría de los entrevistados señalaron su interacción con las TIC. Hasta la minoría que refirió haber tenido un acercamiento tardío con las TIC reconoce la amalgama de posibilidades que brinda la cultura digital. Sin embargo, llama la atención que algunos consideran que la cultura de la sociedad digital tiene ventajas de largo alcance para la humanidad: “Me parece una herramienta que bien usada es muy buena. Mejora todo sentido, no solo lo académico, sino la vida humana. Saber usar la tecnología nos hace mejores seres humanos, mejores sociedades, mejores países. Eso es lo que pienso” (Ej1/2:13-2:31).

Asimismo, otros informantes están seguros de que la misma cultura digital en la que vivimos produce, a su vez, más procesos de cultura social: “Como cultura últimamente se están generando nuevos grupos o nuevas maneras de generar la cultura y como se involucra la sociedad; siento que es muy importante porque de aquí en adelante todo lo que viene siendo el desarrollo digital está muy fuerte” (Ec/12:27-2:47). Esta interpretación fortalece la idea de tener apertura a este tipo de recursos digitales que favorecen la internalización de conocimiento de manera disruptiva y expandida como parte de un proceso cultural.

Por otro lado, los informantes precisaron que la tecnología que tenemos al alcance de un clic, es decir, en nuestras manos, nos proporciona enormes ventajas en todos los sentidos; sin embargo, en el contexto del proceso educativo parecen no darse cuenta algunos profesores y deciden promover el oscurantismo digital, sobre todo en los cursos en los que se ejerce una docencia del derecho de manera tradicional:

Normalmente en la escuela presencial te dicen: ¡sálgase si quiere estar usando el teléfono! Siendo que es una de las grandes herramientas. Con esto me refiero a que [las TIC] llegaron para quedarse. ¡No podemos preguntarnos si debemos usar o no la tecnología! Incluso las materias presenciales deben complementarse con la tecnología. A mí me gusta eso. Estar escuchando y tengo una duda: lo busco. Y pues obviamente lo profes tradicionales siempre lo van a ver de una mala manera (Ef2/2:07-22:57).

En este sentido, el internet, las TIC, las redes sociales y todo aquello que forma parte de la cultura digital facilitan los aprendizajes disruptivos y expandidos del derecho. El “presente” evolucionó digitalmente y nos da la posibilidad de aprender con elementos distintos a los tradicionales o clásicos sin mediar el tiempo, el lugar, los condicionamientos ni los formalismos. El siguiente testimonio compara la manera de buscar información en el pasado y en el presente para poder elaborar una tarea:

Actualmente yo me quedo sorprendido, [...], pues yo vengo arrastrando mis estudios desde hace muchísimo tiempo. En aquellos años pues era muy complicado hacer una investigación porque teníamos que acudir a las bibliotecas tanto de la universidad como de la ciudad [...]. ¡Ese era nuestro internet! Y en ocasiones se dificultaba que no teníamos [libros], no encontrábamos, a veces teníamos el problema de que había un solo texto y pues era la única fuente de lo que teníamos que hacer y los profes como que se molestaban [...] porque pensaban que nos copiábamos. ¡Pues nomas había ese en aquellas ciudades! ¿No? (Ei1/4:43-6:38).

Proceso de aprendizaje. Redes sociales. Aprendizaje disruptivo y expandido

Durante el análisis surgió esta categoría con el calificativo de axial, porque se caracterizó por ser la codificación en la que se presentó un mayor número de relaciones entre categorías y subcategorías (Strauss y Corbin, 2002); por ejemplo, a las codificaciones que se les otorgó el distintivo de subcategoría dentro de esta categoría de “proceso de aprendizaje” fueron: las redes sociales como medios de aprendizaje; la estimulación de la investigación; la socialización virtual del aprendizaje; el constructivismo; las críticas del aprendizaje en línea/semipresencial; las ventajas del aprendizaje; y el desinterés del profesor en el aprendizaje del alumno. Por motivos de extensión, aquí solo incluimos los resultados y la discusión de la subcategoría “las redes sociales como medios de aprendizaje”.

Es pertinente señalar que, si bien es común que se suscite la enseñanza tradicional en el programa de derecho por las razones expuestas, uno de los hallazgos documentados es que hay ciertas excepciones entre los profesores y entre ellos están los que, con valentía y convicción, imparten cursos en línea o presenciales y, además, promueven el aprendizaje a través de otros medios, como las redes sociales y las plataformas tecnológicas.

En el caso de la UACJ, el número de esos profesores partidarios de aprendizajes disruptivos y expandidos del derecho es reducido, pero alcanzamos a percibir “una luz al final del túnel”. A continuación, presentamos algunos hallazgos relacionados con la categoría del proceso de aprendizaje y correspondientes a solo tres subcategorías por las razones comentadas.

Todos los entrevistados afirmaron que utilizan las redes sociales a diario y desde hace mucho tiempo, sobre todo aquellos que, por su edad, corresponden a las generaciones “y” y “z”. Esta última generación fue denominada por Prensky (2001 y 2013) como “nativos digitales”, porque fueron creciendo a la par del posicionamiento de la tecnología y la cultura digital. Por lo tanto, en la actualidad representa un reto enseñar derecho a los nativos digitales (Mesa, 2014).

Además, la mayoría de los informantes hicieron referencia directa o tácita a que han utilizado las redes sociales como medios en el proceso de aprendizaje del derecho. Entre las redes sociales que los entrevistados dijeron utilizar están Facebook, Twitter, WhatsApp e Instagram. Recurren a ellas para compartir información o por razones de trabajo colaborativo. Incluso, algunos informantes dijeron que ciertos profesores –los de mayor apertura a las TIC– aprovechan estas tecnologías para enviar tareas o material de estudio; se organizan grupos en las asignaturas para compartir asuntos referentes a las clases. Hay algunos profesores que designan a una persona para que sea quien se comunique con el grupo.

De estas redes sociales, Facebook es una de las más utilizadas, ya que los entrevistados la usan para relacionarse o intercambiar información sobre la clase, y de una manera más focalizada; por ejemplo, algunos compartieron que, además que recurren a ella para distraerse o entretenerse, también la emplean para estar al tanto de las resoluciones de la Suprema Corte, de las reformas y los planteamientos que se están comentando en el Congreso de la Unión y los congresos locales.

En otro de los testimonios apreciamos las interacciones disruptivas y expandidas con información relevante directamente relacionada con el derecho, porque

no requiere profesor, aulas y, además, suplanta el proceso tradicional de enseñanza; no hay determinación de horario y la discusión a la que accede el estudiante pudiera ir más allá que la originada en el salón de clases ordinario o hasta en los foros semiformales de los cursos en línea. Incluso, con la posibilidad de acceso a discusiones internacionales:

En Twitter sigo muchas páginas o muchos usuarios relacionados al derecho. La Corte Suprema, abogados, incluso universidades no solo de México, sino también de Argentina, España y Estados Unidos, jueces que publican sentencias en Twitter [...]. Muy interesante. Primero porque aprende el derecho en inglés y segundo porque estás en el contacto del derecho internacional día a día. Hay un juzgado que publica las listas en Twitter. ¡Impresionante! (Ej2/2:19-4:16).

Como observamos, los entrevistados utilizan constantemente las redes sociales para su proceso educativo y su vida diaria, pero a la par de las bondades y los beneficios que esto pudiera proporcionar para su aprendizaje disruptivo y expandido del derecho, ellos mismos reconocieron el abuso en el manejo de las redes sociales y la pérdida de tiempo.

Finalmente, también encontramos que una buena parte de los entrevistados utilizan con frecuencia, además de las redes sociales, otro medio para el aprendizaje del derecho consistente en la plataforma de video YouTube, porque la consideran beneficiosa para la búsqueda de algún tema, cursos breves, ponencias, etcétera. Otros informantes le dieron un significado de valor para su aprendizaje disruptivo y expandido a ciertos contenidos que están en dicha plataforma, pero siempre ponderando una selectividad de la información que desean internalizar:

En lo personal creo que hay informaciones valiosas. [Pero] como dije anteriormente, hay que tener uno la habilidad de poder detectar aquella información que es de buena fuente, sobre todo que sean fuentes confiables. Hay páginas en las que uno se suscribe y dan muy buenas [...] hay hasta ponencias. Yo en lo particular me he hecho aficionado a un profesor peruano que da filosofía [del derecho], se llama Martín Ortega y conservo todos sus videos, es un maestro, y el sube todas sus clases a la plataforma de YouTube y a mí me parece excelente porque explica muy bien. Me he aficionado mucho a él porque inclusive ya traté de conseguir su libro y me encanta ese tipo de videos que le dejan a uno un aprendizaje, una enseñanza que luego le es útil a uno en esta carrera; pero no todo es así ¿verdad? Siempre hay que [...] identificar cuáles son buenos y cuáles no (Eb4/11:15-12:50).

En otra de las experiencias identificamos que algunos docentes de derecho que imparten cursos en línea son partidarios de los contenidos de esta plataforma. Un informante nos comentó que “en las materias había links que nos llevaban a videos de derecho [...]” (Ej3/18:11-18:40). Difícilmente en la Escuela de Derecho de la UACJ un profesor de un curso presencial recomendaría de manera formal u oficial un video de YouTube para una clase.

CONSIDERACIONES FINALES

A pesar de que la profesión de abogado es de carácter tradicional y la enseñanza que predomina en México y América Latina también es de ese tipo, es inevitable reconocer que la cultura digital, los avances de la tecnología y el uso cotidiano de las TIC y las redes sociales favorecen y propician el aprendizaje disruptivo y expandido en los estudiantes de la licenciatura en Derecho de la UACJ. Esto se refleja en las voces,

perspectivas y experiencias que los entrevistados compartieron durante el desarrollo de la investigación y en los significados e interpretaciones que ellos mismos les otorgan a los sucesos ocurridos en el contexto de las asignaturas en línea y semipresenciales que cursaron durante su formación académica, así como en su interacción con las redes sociales, las TIC y la cultura digital.

También es pertinente precisar que ese aprendizaje del derecho que surge fuera de las aulas ordinarias, en cualquier momento, con libre acceso a la red y conforme a la inmensidad de la información, con el apoyo de la tecnología y por medio de recursos, herramientas y procesos educativos diferentes a los ordinarios, es valioso porque le proporciona a los estudiantes un conglomerado de conocimientos jurídicos que pueden aplicar en su vida académica y en el ejercicio profesional. Esta dinámica representa, de alguna manera, un combate contra el analfabetismo iusdigital, en virtud de que el internet, las TIC, las redes sociales y todo aquello que forma parte de la cultura digital facilitan los aprendizajes disruptivos y expandidos del derecho. En este contexto, resulta obsoleto y ocioso resistirse a incorporar procesos de este tipo o simplemente no ponderarlos.

Por esta razón, los profesores de derecho que se posicionan en una enseñanza tradicional, los docentes que son partidarios de otros paradigmas pedagógicos, los funcionarios universitarios, los abogados, los operadores jurídicos y los estudiantes deben dirigir la mirada hacia otras perspectivas de internalizar el conocimiento del derecho ante los cambios producidos por la sociedad digital y la tecnología. Desde luego, habrá resistencia, pero basta reconocer que, actualmente, la mayoría de nuestros alumnos y alumnas del pregrado forman parte de las generaciones “y” y “z”, y sobre todo quienes son nativos digitales. Por tanto, como profesores de derecho de estos jóvenes debemos darnos cuenta de la urgencia de adaptarnos al plano de la cultura digital, pues, según el término usado por Prensky (2001), solo somos inmigrantes digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almiron, M. y Porro, S. (2014). Las TIC en la enseñanza: un análisis de casos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 2, pp. 152-160. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/341>
- Arcudia, I. (coord.) (2009). *El tribalismo en la posmodernidad: metáfora de la vida universitaria*. México: UACJ.
- Brunner, J. (2003). *Educación e internet: ¿la próxima revolución?* Chile: FCE.
- Brunner, J. (2002). Educación en el siglo XXI y el impacto de las nuevas tecnologías. *Perspectivas*, vol. 5, núm. 2, pp. 217-232. Recuperado de <http://www.dii.uchile.cl/~Revista/ArticulosVol5-N2/06-Brunner.pdf>
- Briceño, G. (2012). Ser estudiante en la sociedad de la información y el conocimiento: la escuela y sus actores ante el cambio cultural. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 38, pp. 1-19. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/92>
- Cabero, J., Del Prete, A. y Arancibia, M. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios chilenos sobre uso de redes sociales y trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, núm. 2, pp. 35-55. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/22847>

- Carrillo, J. (2016). Propuestas pedagógicas para una adecuada enseñanza de la investigación de derecho. En E. Cáceres (coord.). *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, tomo I, versión electrónica (pp. 91-110). México: Porrúa. Recuperado de <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4295-pasos-hacia-una-revolucion-en-la-ensenanza-del-derecho-en-el-sistema-romano-germanico-tomo-i>
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, vol. 1. México: Siglo XXI.
- Christensen, C., Johnson, J. & Horn, M. (2008). *Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Cicero, N. (2018). Innovar la enseñanza del derecho. ¿Solo se trata de tecnologías de la información y comunicación? *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, vol. 5, núm. 2, pp. 91-109. Recuperado de <https://pedagogiaderecho.uchile.cl/index.php/RPUD/article/view/51976>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Díaz-Barriga, F. (2008). Educación y nuevas tecnologías de la información: ¿hacia un paradigma educativo innovador? *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 30, pp. 1-15. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/192>
- Díaz, R. y Freire, J. (eds.) (2009). *Educación expandida*. Sevilla: ZEMOS98. Recuperado de http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Witrock (coord.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 167-188). Madrid: Paidós.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 2, pp. 22-39. Recuperado de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/40>
- Fonseca, A. (2011). Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia. *Hallazgos*, vol.8, núm. 15, pp. 77-90. Recuperado de <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1696>
- Freire, P. (1986). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- García, L. (2019). Necesidad de una educación digital en un mundo digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, núm. 2, pp. 9-22. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/23911>
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- González, J. (2013). Educación jurídica, investigación y derechos humanos inteligentes. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 46, núm. 137, pp. 499-527. Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/4820/6171>
- González, J. (2012). El constructivismo pedagógico aplicado al derecho: hacia una formación dinámica. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, vol. 45, núm. 133, pp. 119-139. Recuperado de <https://revistas.juridicas.unam.mx/index.php/derecho-comparado/article/view/4736/6087>
- Hernández, M. (2008). *Didáctica aplicada al derecho*. México: Porrúa-UNAM.
- Hernández, G. y Díaz, F. (2013). Una mirada psicoeducativa al aprendizaje:

- qué sabemos y hacia dónde vamos. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, núm. 40, pp. 1-19. Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/44>
- Llanes, Ch. (2010). *Maestro hoy, ¿analfabeta digital mañana? Diseño de una tipología de apropiación de tecnologías de información y comunicaciones (TIC) en la práctica docente: el caso de la Universidad Autónoma de Campeche (UAC)* (tesis de doctorado). UNAM, México.
- Lozano, M y Calixto, E. (2016). Nuevos enfoques de la enseñanza jurídica internacional en México. En E. Cáceres (coord.). *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, tomo I, versión electrónica (pp. 435-453). México: Porrúa. Recuperado de <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4295-pasos-hacia-una-revolucion-en-la-ensenanza-del-derecho-en-el-sistema-romano-germanico-tomo-i>
- Madero, M. (2018). *Logros 2012-2018 de la Jefatura de Educación a Distancia de la UACJ*. (Informe versión en word).
- Maldonado, G., García, J. y Sampederro, B. (2019). El efecto de las TIC y redes sociales en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, núm. 2, pp. 153-176. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/23178>
- Marín, V. y Cabero, J. (2019). Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 22, núm. 2, pp. 25-33. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/24248>
- Mesa, D. (2016). Neurociencia, constructivismo y la enseñanza del derecho en el postdigitalismo o era de la natividad digital. En E. Cáceres (coord.). *Pasos hacia una revolución en la enseñanza del derecho en el sistema romano-germánico*, tomo I, versión electrónica (pp. 487-503). México: Porrúa. Recuperado de <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/4295-pasos-hacia-una-revolucion-en-la-ensenanza-del-derecho-en-el-sistema-romano-germanico-tomo-i>
- Mesa, D. (2014). Nativos digitales: el reto de enseñar derecho en la actualidad. *Academia. Revista Sobre Enseñanza del Derecho*, núm. 24, pp. 165-187. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/revista-ensenanza-derecho/article/view/1158/28266>
- Moreno, M. (coord.). (2012a). *Veinte visiones sobre educación a distancia*. México: UDG Virtual. Recuperado de <http://www.sined.mx/sined/files/acervo/20%20Visiones%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20a%20Distancia.pdf>
- Moreno, M. (2002b). Educación a distancia, un caleidoscopio para el aprendizaje en la diversidad. En M. Moreno (coord.). *Veinte visiones sobre educación a distancia* (pp. 17-29). México: UDG Virtual. Recuperado de <http://www.sined.mx/sined/files/acervo/20%20Visiones%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20a%20Distancia.pdf>
- Muñoz, J. (2010). El papel fundamental de internet 2 para el desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje y su impacto en la brecha digital. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, núm. 44, pp. 17-33. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/419>
- Ortiz, G. (2012). *Aprendizaje significativo situado en la Red. Sistematización de una experiencia con Facebook*. Presentado en el XX Encuentro Internacional

- de Educación a Distancia. Redes y Alianzas: más allá de las modalidades educativas, celebrado del 26 al 30 de noviembre en Guadalajara Jalisco. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/remieid/index.php/memorias/article/view/124/40>
- Peñalosa, E. (2010). Evaluación de los aprendizajes y estudio de la interactividad en entornos en línea: un modelo para la investigación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 13, núm. 1, pp. 17-38. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/886>
- Prensky, M. (2013). *Enseñar a nativos digitales*. México: Ediciones SM.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, vol. 9, núm. 5, pp. 1-6. Recuperado de <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Schwab, K. (2016). *La cuarta revolución industrial* (versión electrónica). Colombia: Casa Editorial El Tiempo, SA. Recuperado de [http://40.70.207.114/documentosV2/La%20cuarta%20revolucion%20industrial-Klaus%20Schwab%20\(1\).pdf](http://40.70.207.114/documentosV2/La%20cuarta%20revolucion%20industrial-Klaus%20Schwab%20(1).pdf)
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- UACJ (2007). *Plan Institucional de Desarrollo (2007-2012)*. México.
- Uribe, A. (2018). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 18, núm. 1, pp. 278-292. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/3456/2847>
- Witker, J. (2008). *Metodología de la enseñanza del derecho*. México: Porrúa.
- Zempoalteca, B., Barragán, J., González, J. y Guzmán, T. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. *Apertura. Revista de Innovación Educativa*, vol. 9, núm. 1, pp. 80-96. Recuperado de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/922/881>