

Enseñanza y aprendizaje virtual en la formación jurídica

Virtual teaching and learning in legal education



Cueva Quispe, Carlos Alberto
Universidad Privada de Tacna, Perú
carcuevaq@virtual.upt.pe

<https://orcid.org/0000-0003-1387-990X>

Recibido 19 de abril de 2022

Aprobado 22 de diciembre de 2022

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo evaluar los desafíos y oportunidades que la educación virtual ofrece para la formación jurídica universitaria, considerando que el entorno educativo virtual ha dejado de ser una mera opción, para convertirse en una herramienta necesaria. La investigación seguida fue de tipo documental o bibliográfico, abordando en primer lugar el contexto general de la educación virtual, para luego realizar una aproximación específica a lo respectivo en la formación jurídica. El autor concluye que las herramientas de la educación virtual favorecen al estudio integral del Derecho, superando el abordaje tradicional centrado únicamente en la norma como producto formal, al permitir un acercamiento en tiempo real a la realidad social a partir de la cual el Derecho se crea y se aplica. De este modo, se afirma que la adecuación a una educación virtual para la formación jurídica universitaria supone más oportunidades que desafíos.

Palabras clave: Educación virtual, TIC, formación jurídica

Abstract

This article aims to evaluate the challenges and opportunities that virtual education offers for university legal education, considering that the virtual educational environment is no longer a mere option, but a necessary tool. The research had a documentary or bibliographic design, first addressing the general context of virtual education, and then making a specific approach to the respective legal training. The author concludes that tools of virtual education favor a comprehensive study of Law, overcoming the traditional approach focused merely on the norm as a formal product, by allowing a real-time approach to the social reality from which Law is created. and to which it applies. In this way, it is stated that the adaptation to a virtual education for university legal education supposes opportunities rather than challenges.

Keywords: Virtual education, ICT, legal education

1. Introducción

Los constantes cambios en la dinámica social impactan en las diversas esferas del ser humano, incluyendo en lo respectivo a su formación educativa y profesional. En este contexto, la educación universitaria viene encarando a dichos cambios, replanteando nociones básicas y adaptándose al uso de herramientas tecnológicas para su eficacia (Fajardo y Cervantes, 2020). Uno de esos cambios, producto

de diversos factores (Varas-Meza et al, 2020), es el de la expansión de una educación que puede denominarse como “*sin barreras*”: la educación virtual.

El presente artículo se enfoca en la formación jurídica universitaria, pretendiéndose abordar los desafíos y oportunidades de la enseñanza del derecho en un entorno de educación virtual que, hoy por hoy, se ha vuelto un entorno *necesario* y ya no meramente *contingente*.

Para tal propósito, en el primer capítulo se describe el entorno o ambiente (virtual) de aprendizaje; en el segundo capítulo, se abordan las exigencias del proceso educativo en dicho entorno; en el tercer capítulo, habiéndose presentado el contexto de la educación virtual, se vincula a la misma con la enseñanza del derecho; y, en el último capítulo, se formulan las conclusiones del presente estudio en atención al objetivo planteado.

2. El entorno o ambiente (virtual) de aprendizaje

La plataforma digital en la que cierto curso se impartirá es un –pero no el único– aspecto determinante en el éxito del proceso educativo. Siguiendo a Pástor et al. (2018), esta plataforma digital debe desarrollarse en función a los usuarios, en este caso, conformados por docentes y estudiantes, debiendo estar debidamente estructurada y ser funcional e intuitiva para la utilización de los mismos.

Se habla así de “aula virtual”, la cual, debe ser diseñada apuntando a la eficacia, sino también a la eficiencia, para facilitar la labor docente y el aprendizaje mediante la interacción entre los diversos participantes del proceso formativo a través del empleo de herramientas tecnológicas. Así, no solo es cuestión de “facilitar materiales” a los estudiantes, sino, de posibilitar el contacto entre tales, la realización de trabajos académicos y otras actividades (sean individuales o grupales), así como posibilitar espacios de consulta y de intercambio de información (como los foros). Del mismo modo, el aula virtual debe ser diseñada a fin de posibilitar que los docentes puedan adaptar los materiales y dinámicas a la virtualidad, así como permitirle efectuar el seguimiento, intercambio de información, evaluación, y retroalimentación al estudiante (Santoveña-Casal, 2004). En tal sentido, no se trata de diseñar un “sitio web con información educativa”, sino de crear un entorno o ambiente de aprendizaje (Castañeda y Vargas, 2021).

Para la realización de tal propósito es imprescindible un entorno que asegure o garantice un diálogo triangular entre docente, estudiantes y contenidos formativos (Moreno y Luchena, 2014). Para ello existen distintos tipos de gestores, entre los que puede citarse a *Moodle* (Viteri, et al., 2021), la cual constituye una propuesta basada en el constructivismo pedagógico, a partir del cual se formula la propuesta de *construir* en el estudiante el conocimiento, en lugar de *transmitirlo* sin cambio alguno o de manera mecánica; esto, a partir de un proceso educativo, que agrupa aspectos de enseñanza como también de aprendizaje, dinámico y colaborativo, facilitando la transferencia de un conocimiento más flexible (Moreno y Luchena, 2014).

De este modo, además de constituir un complemento para el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje presencial, la plataforma Moodle permite que dicho proceso se lleve de manera virtual. Así, las herramientas que ofrece esta plataforma pueden clasificarse de la siguiente manera: (1) herramientas interactivas, en las que se destacan recursos tales como el cuestionario, la encuesta, glosario, entre otros; (2) herramientas de comunicación síncrona, tales como chat y videoconferencia; (3) herramientas de comunicación asíncrona tales como consulta, foros de discusión, y el propio correo

electrónico (chat, videoconferencia); y (4) herramientas colaborativas, tales como bases de datos, glosarios colaborativos, y otras.

3. El proceso de enseñanza-aprendizaje virtual

A pesar de que plataformas como Moodle, posibiliten la adaptación de herramientas del proceso de enseñanza-aprendizaje presencial al contexto virtual, no debe dejarse de prestar atención a las particularidades de la enseñanza de dicho contexto.

Así, son precisamente tales particularidades, las que sugieren apostar por un modelo de pedagogía dinámica que favorezca al aprendizaje autónomo, como también –y, sobre todo– cooperativo, del estudiante. Para Moreno y Luchena, (2014), dicho modelo se edifica a partir de cuatro pilares: “la planificación didáctica, el diseño de materiales y actividades de aprendizaje, la comunicación e interrelación entre los miembros de la comunidad de aprendizaje y la evaluación” (p. 300), los que serán desarrollados a continuación.

3.1 La planificación didáctica

Aunque la educación virtual se desarrolle –valga la redundancia– en una plataforma virtual, Area (2020) enfatizan que diseñar un curso, o incluso un aula virtual, es una tarea que se caracteriza esencialmente por ser pedagógica más que tecnológica. Siguiendo a los autores antes citados, aunque la dinámica de enseñanza-aprendizaje se desarrolle en un entorno puramente virtual, la planificación de proceso formativo debe tener en cuenta los siguientes objetivos:

- Adecuarse a las características y necesidades de los estudiantes.
- Desarrollar procesos de aprendizaje sobre una base constructivista.
- Ofrecer a los estudiantes guías de estudio.
- Incorporar recursos hipertextuales y multimedia.
- Diseñar una interfaz de fácil navegación
- Utilizar de manera continua recursos de comunicación.

A esto se suma que la planificación debe considerar una primera semana de adaptación y orientación a los estudiantes, realizando actividades tales como la bienvenida al curso virtual, la orientación sobre el acceso y el uso de la plataforma virtual, la estructura temática de la asignatura, y el cronograma de contenidos y actividades programados. Aunque el estudiante tenga plena capacidad para descubrir por sí mismo las herramientas de la plataforma educativa virtual, es preferible que se les brinde un espacio de acercamiento motivador.

3.2 Diseño de materiales y actividades educativas

Otro aspecto de plena importancia reside en el diseño de los materiales necesarios para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como de las actividades requeridas para el cumplimiento de los objetivos educativos. Este diseño exige al docente considerar previamente las competencias –genéricas y específicas– que se han establecido como objetivos para el curso.

Siguiendo Santoveña-Casal (2004), este diseño debe efectuarse bajo criterios de calidad que permitan garantizar condiciones de accesibilidad, seguridad, procesamiento eficiente de la información, e indudablemente, la adquisición de los conocimientos pretendidos y el desarrollo de las competencias establecidas.

De este modo, y según el curso que se vaya a impartir, el diseño del material y actividades deben ser estructurados teniendo en cuenta dichos criterios y ser planificados con antelación, a fin de lograr un diseño coherente, claro, y que permita un aprendizaje significativo.

Para Area y Adell (2009), esta planificación debe considerar cuatro dimensiones pedagógicas. La primera de ellas es la denominada como dimensión informativa, la cual se compone de aquellos materiales que permiten al estudiante un aprendizaje autónomo; un ejemplo lo constituye la guía de estudios del curso. La segunda dimensión es denominada como práctica o aplicativa, la cual se compone de aquellas herramientas dinámicas que permiten al estudiante una experiencia activa en la formación del conocimiento y sus competencias, es decir, de actividades y trabajos que pueden ser individuales o grupales. La tercera recibe el nombre de dimensión comunicativa, la cual se compone de aquellas herramientas y acciones que facilitan la interacción entre los participantes del curso, es decir, entre estudiantes y docentes. Finalmente, la cuarta es la dimensión tutorial y evaluativa, en la que se destaca el rol del docente como moderador, organizador, y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En todo, siguiendo a Cabero-Almenara y Palacios-Rodríguez (2021), en la selección de actividades, será recomendable considerar (1) aquellas que tengan una mayor vinculación con las actividades más usuales en el campo disciplinario correspondiente; (2) las características de los estudiantes, en cuanto a edad, formación previa, situación laboral, etc.; (3) actividades que permitan el desarrollo de distintas capacidades, según las competencias cuya realización se pretende; (4) actividades que sean más motivantes para los estudiantes; y, (5) las posibilidades ofrecidas por la red para el desarrollo y cumplimentación.

3.3 La comunicación entre los participantes

La comunicación es un aspecto de consideración imprescindible en cualquier campo del desarrollo del conocimiento, incluyendo aquel propio del contexto educativo. Esta cobra incluso mayor trascendencia en el contexto virtual, pues, sin una comunicación adecuada entre los participantes del proceso educativo, el aula virtual corre el riesgo de convertirse en un “archivo de documentos”. Para evitar esta última situación advertida, debe prestarse atención al rol del docente como facilitador activo (Quevedo y Arruti, 2018). En ese sentido, tanto el estudiante como el docente, deben habituarse al entorno virtual de trabajo empleando adecuadamente los recursos que cada plataforma ofrece. En esto, la motivación que debe propiciar el docente adquiere especial trascendencia, pues a través de la misma puede generarse un proceso dinámico, a razón de que el estudiante motivado tiene la capacidad de convertirse en un “receptor activo” y no en un mero “espectador pasivo”.

Lograr esta comunicación en un entorno virtual es posible a través de distintas herramientas que ofrecen las plataformas educativas, sea que se trate de herramientas sincrónicas (i.e., en tiempo real) tales como los chats o videoconferencias, o asincrónicas (i.e., en tiempos diferentes) tales como la mensajería vía correo electrónico, o los foros virtuales (Viteri, et al., 2021). En todo, también es necesario destacar el empleo de herramientas asincrónicas, las que permiten desplegar competencias de análisis, interpretación, revisión de ideas, propuesta de hipótesis, y comunicación, tanto en actividades llevadas a cabo de manera individual, como también en aquellas grupales (Píriz, 2021). En esto se resalta la necesidad de la participación del docente como facilitador y orientador, pues a través de dicho rol es posible propiciar un entorno o ambiente de aprendizaje en el que se genere la sensación a los

estudiantes de estar acompañados en las actividades formativas, motivando así a los mismos al avance y culminación del proceso educativo.

3.4 La evaluación

El actual contexto de tecnologías de la información hace necesaria una revisión teórica y práctica de los procesos evaluativos, con la finalidad no solo de adaptar los métodos, sino incluso para examinar su pertinencia y fiabilidad, impulsando la generación de nuevos enfoques (Aguar y Velázquez, 2018), empleando herramientas digitales, como también estrategias de motivación en los estudiantes (Duarte-Herrera et al, 2019). Esto ha sido caracterizado por Moreno y Luchena (2014) como una “revolución profesional” para los docentes en la adaptación de la educación en el contexto virtual. Sin embargo, cabe recordar que los estudiantes también tienen que enfrentar dicha adaptación al contexto virtual. Así, aunque guiados por el docente, los estudiantes requieren adquirir y trabajar competencias de aprendizaje, sentido crítico, revisión de fuentes formales de información, y –lo más distintivo en el contexto virtual- saber trabajar en red (Calatayud-Salom, 2021).

La evaluación tiene el propósito de medir el *cambio*, pues, el proceso de aprendizaje se caracteriza precisamente por los cambios. En ese sentido, en primer lugar, la evaluación requiere identificar dichos cambios, prestando atención a las diversas etapas del proceso educativo, y, en segundo lugar, confrontar tales cambios identificados con el nivel de desempeño esperado. Este proceso, requiere tener definidos previamente los contenidos a evaluar, así como los instrumentos para realizar dicha evaluación (Martínez et al, 2012). Tal como Woolfolk (2014) enfatiza, la evaluación recibe las respuestas a los estímulos naturales que posibilitan observar el desempeño y, a partir de ello, las competencias en determinada área.

Este proceso supone un desafío evidente en el contexto virtual, respecto del cual, Moreno y Luchena (2014) llaman la atención al enfocarse a tres tipos de evaluación alternativa: (1) La evaluación cognitiva, la cual se enfoca en las competencias intelectuales, comunicativas e inferenciales del estudiante, la cual requiere medios de evaluación que puedan integrarse a las plataformas virtuales –a través de cuestionarios y trabajos encargados. (2) La evaluación por desempeño, la cual se enfoca en las capacidades creativas y constructivas del estudiante, o –dicho en otras palabras- de aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones reales o artificiales; en esto se destaca la ventaja ofrecida en el contexto virtual de ofrecer una mayor estimulación a los estudiantes, como puede darse a través de simulaciones interactivas. Y, (3) la evaluación realizada a través de carpetas o portafolios, que implica una evaluación panorámica de sobre los trabajos y actividades que el estudiante ha realizado a lo largo de un tiempo determinado y que han podido almacenarse precisamente en “carpetas o portafolios”, y que permiten medir el avance en el proceso en atención a los productos obtenidos.

De este modo, estos tres tipos de evaluación son partícipes de un procedimiento de formación continua y que se desarrollan en una etapa inicial o diagnóstica, una etapa procesual o formativa, y una etapa final o de término del curso (Triviño-García et al, 2021; Jaume-i et al, 2012).

En todo, el docente debe aprovechar todas las herramientas para crear los estímulos y efectuar las evaluaciones a los estudiantes según la plataforma virtual lo permita (Duarte-Herrera et al, 2019; Quevedo y Arruti, 2018), pero también de acuerdo a los objetivos del curso, y en esto se destaca la imprescindibilidad de la rúbrica, la cual permite tener una descripción detallada que resulta de utilidad tanto para el docente, como también para el estudiante, y que transparenta la vinculación de tales objetivos con los instrumentos de evaluación (Jaume-i et al, 2012).

4. La enseñanza del derecho y la educación virtual

Tal como diría Bauman (2016), vivimos en una modernidad líquida, en la que tienen presencia tanto amplias oportunidades como amplios desafíos. Esto, también aplica en el campo educativo, en el que se habla de educación virtual, la cual incorpora distintas técnicas, métodos, y herramientas que hoy funcionan de manera interconectada, ampliando el acceso y –por tanto- el desarrollo del conocimiento, y esencialmente con un enfoque sobre el proceso de formación educativa.

En cuanto a la formación jurídica, esta también ve ampliadas sus oportunidades y desafíos. El mayor acceso e interconectividad de información jurídica, como también de la realidad global permiten un mejor acercamiento al conocimiento formal o dogmático del Derecho, así como también –debido a esto último- a una mayor aproximación a los fenómenos sociales frente a los cuales el Derecho se enfoca y proyecta sus consecuencias. De este modo, la formación jurídica también se ve impactada por la educación virtual –impacto que hoy parece ser de ineludible atención (Cicero, 2021).

Hoy en día es posible tener acceso al pronunciamiento de diversas Altas Cortes en el mundo en tiempo real. Una vez publicada una sentencia por el Tribunal Constitucional peruano o por el Tribunal Supremo de España, es posible acceder a su contenido, sin que haya tenido que ser impresa y cruzar físicamente el continente: ello a razón de que la interconectividad relativiza el concepto de espacio, y difumina las distancias. Lo mismo ocurre si se busca conocer la realidad actual de países como Afganistán, pues es posible tener una aproximación a la misma, nuevamente, en tiempo real, permitiendo así comprender los diversos fenómenos sociales *sin barreras*. Así también sucede con el acercamiento a las diversas culturas, lo que es esencial para entender las diferentes formas en las que el Derecho se desarrolla y se concibe, así como de la pluralidad de visiones axiológicas que cada cultura tiene. Todo esto permite enriquecer el bagaje necesario para una comprensión integral del Derecho, entendiendo al mismo no únicamente como el conjunto de normas positivas, sino además por los hechos que impulsan su generación y a los que se dirigen sus consecuencias, así como por los valores cuya realización se aspira (Luhmann, 2006). Todas estas posibilidades requieren cambios en el esquema educativo tradicional de la formación jurídica. Un esquema que no puede limitarse al conocimiento formal del Derecho, pues ello implicaría una forma de ignorancia deliberada.

Sin embargo, tal como agrega Pinilla (2012), la educación virtual no otorga únicamente ventajas en la formación jurídica, sino también situaciones que pueden considerarse desventajosas, las cuales deben ser objeto de atención. Según este autor, pueden identificarse tres desventajas: (1) la falta de acceso efectivo a la tecnología; (2) la poca seriedad que se le da a la educación virtual; y, (3) la saturación por las altas cantidades de información (Pinilla, 2012, p. 57).

El primero de estas desventajas, la falta de acceso a la tecnología, evidencia el problema de la brecha tecnológica, el cual parte del problema de la desigualdad económica en la que muchos países están inmersos; y aunque se trata de una desventaja contingente, pues depende de la situación en la que los estudiantes se encuentren, ello solo acentúa o evidencia la situación de desigualdad de oportunidades (Huanca-Arohuanca et al, 2020). Uno de los mayores desafíos del cambio de modalidad de prestación del servicio educativo, debido a las medidas para mitigar el contagio de Covid-19, no consistió en adoptar un modelo de formación virtual, sino –y, sobre todo- en adecuarse a una sociedad en la que no todos gozan de acceso a medios tecnológicos. Un desafío que exigió mayores esfuerzos a la comunidad universitaria, como también a los Estados, que, para poder brindar un acceso equitativo

a la educación pública, se vieron obligados a subvencionar equipos, así como servicios de telecomunicaciones.

En cuanto al segundo aspecto, si bien es posible afirmar que la educación virtual no se consideraba como *verdadera educación*, situaciones como las producidas debido a la Covid-19, que generaron la necesidad de evitar la realización de ciertas actividades de manera presencial, exigiendo que las mismas –en la medida de lo posible- se desarrollasen de forma virtual, impulsaron un cambio en la concepción de la educación virtual (cfr. Coria, 2021), pues ineludiblemente toda Universidad tuvo que adaptarse a la *nueva realidad* (Castañeda y Vargas, 2021).

El tercer aspecto identificado como desventaja quizá sea el más problemático. Y es que esta maximización del acceso a la información implica ventajas como riesgos, en el sentido de que “más información” no necesariamente conduce a estar “mejor informado”. Ello debido a que la información existente en la red no siempre se encuentra validada o verificada; y no siempre ofrece un abordaje completo sobre determinado fenómeno o categoría. De este modo, el reto consiste en propiciar una apreciación crítica en los estudiantes en formación. Esto supone que el docente, en su rol de facilitador, de una orientación suficientemente panorámica para la selección como también para el procesamiento de la información. En esto, es imprescindible la implementación de herramientas de vigilancia tecnológica, las cuales permiten la captación, procesamiento y gestión de cantidades masivas de datos e información disponible en repositorios digitales (San Juan y Romero, 2016). En todo, investigaciones como la desarrollada por Valencia (2021) han demostrado la influencia significativa de la educación virtual en el desarrollo del pensamiento crítico, permitiendo así concebir la maximización de la información como una oportunidad, más que como reto.

5. Conclusiones

Conforme se ha ido presentando, la educación virtual no constituye un ejercicio que se limite meramente a “digitalizar” los “materiales de clase”. Sino que su implementación requiere de la planificación y el diseño del ambiente o entorno virtual de aprendizaje para que el proceso educativo sea llevado, y logrado, de manera satisfactoria.

Además de ello, se ha expuesto que es plenamente posible adaptar la enseñanza-aprendizaje del Derecho en un entorno virtual, claro está, recordando que las herramientas deben adecuarse al objeto, y no el objeto a las herramientas. Por ello, las plataformas virtuales deben diseñarse teniendo en consideración una caracterización integral del Derecho, así como los objetivos de cada materia o asignatura a impartirse, estimándose que ciertas de ellas tendrán un contenido con preeminencia teórica, y otros con preeminencia práctica.

En esto, las tecnologías de la información, presentes en dicho entorno virtual, suponen ciertos desafíos. Tal como se presentó, la adecuación a una educación virtual, requiere enfrentar (1) el problema de la brecha tecnológica, un desafío cuya superación exige de la participación del Estado, pero también de la comunidad universitaria, así como de otros actores de la sociedad; (2) el problema de la concepción negativa acerca de la educación virtual, un desafío cuya superación requiere un cambio de perspectiva –como el que viene impulsando la llamada *nueva normalidad*–, pero también de la utilización eficiente de las tecnologías de la información; y (3) el problema de la saturación de información, un desafío cuya superación requiere que el docente asuma un rol de facilitador y no de mero “transmisor de información”.

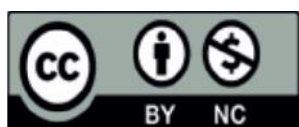
En todo, la educación virtual para la formación jurídica supone además una gama amplia de oportunidades. Las tecnologías de la información permiten un acercamiento tanto mayor, como en tiempo real, a la práctica jurídica en otros países, así como a la realidad que se vive en los mismos, y la concepción sociocultural de los valores que se proclaman. Por tanto, gracias a estas herramientas, se potencia el abordaje a una concepción integral del Derecho, que no se restringe al estudio formal de las normas, sino que se enfoca además en la realidad a la cual, y por la cual, se elabora y aplica, así como a los valores que pretende realizar.

Finalmente, es posible afirmar que, aunque además de oportunidades, la educación virtual implica desafíos y retos, estos no deben visualizarse o entenderse en un sentido negativo, sino en uno positivo: pues los desafíos y retos impulsan el crecimiento y la transformación. De este modo, superar las brechas tecnológicas, la concepción negativa de la virtualidad, y lograr el desarrollo de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, pueden ser considerados, por tanto, no solo como una *necesidad*, sino –en el contexto estudiado– como una *posibilidad* mediante la adecuada implementación y utilización de las tecnologías de la información.

6. Referencias

- Aguiar, B. O. y Velázquez, R. M. (2018). Aproximación teórica al estudio de las tecnologías y su importancia en el proceso de evaluación universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 37(3), 134-153.
- Area, M. (2020). El diseño de cursos virtuales: conceptos, enfoques y procesos pedagógicos. En García, J. M., y García-Cabeza, S. (Comp.) *Las tecnologías en (y para) la educación* (pp. 67-86). FLACSO Editorial.
- Area, M., y Adell, J. (2009). e-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En Pablos, J. de (Coord.) *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp. 391-424). Aljibe.
- Bauman, Z. (2016). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Cabero-Almenara, J., y Palacios-Rodríguez, A. (2021). La evaluación de la educación virtual: las e-actividades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 169-188. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28994>
- Calatayud-Salom, M. A. (2021). Una oportunidad para repensar las prácticas evaluativas en la Universidad tras el Covid-19. En Martín M. A., Sosa, C. (Eds.) *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las ciencias sociales y jurídicas: especial referencia al impacto del Covid-19, las nuevas tecnologías y metodologías, las perspectivas de género y la diversidad* (pp. 54-71). Dykinson.
- Castañeda, K. D. y Vargas, A. M. (2021) En tiempos de pandemia: una mirada retrospectiva sobre la educación a distancia, virtual y remota de emergencia, así como sobre las buenas prácticas docentes. *Academia y Virtualidad*, 14(1), 13-22. <https://doi.org/10.18359/ravi.5346>
- Cicero, N. K. (2021). Ejes para pensar la virtualidad en la enseñanza del Derecho en Latinoamérica. *Revista de Educación y Derecho*, 23, 1-26. <https://doi.org/10.1344/REYD2021.23.34436>
- Coria, M. M. (2021). Adaptación ¿permanente? al cambio: Percepciones sobre la modalidad virtual de aprendizaje en la educación superior. *Tecnología y Ciencia*, 40, 63-74. <https://doi.org/10.33414/rtyc.40.63-74.2021>
- Duarte-Herrera, M., Valdes, D. E., y Montalvo, D. E. (2019). Estrategias disposicionales y aprendizajes significativos en el aula virtual. *Revista Educación*, 43(2). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.34038>
- Fajardo, E., y Cervantes, L. E. (2020). Modernización de la educación virtual y su incidencia en el contexto de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). *Revista Academia y Virtualidad*, 13(2), 103-116. <https://doi.org/10.18359/ravi.4724>

- Huanca-Arohuanca, J. W., Supo-Condori, F., Sucari, R. y Supo, L. A. (2020). El problema social de la educación virtual universitaria en tiempos de pandemia, Perú. *Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 115-128. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3218>
- Jaume-i, A., Guerrero, C., Miró, J., y Egea, A. (2012). Elaboración de una rúbrica para la evaluación TFG y TFM de informática en la Universitat de les Illes Balears. *Actas Simposio-Taller JENUI* (pp. 17-24).
- Luhmann, N. (2006). *El derecho de la sociedad*. Editorial Herder.
- Martínez, N., De Gregorio, A., y Hervás, R. (2012). La evaluación del aprendizaje en entornos virtuales de enseñanza aprendizaje: notas para una reflexión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2), 20-40.
- Moreno, S., y Luchena, G. M. (2014). Formación e-learning en la enseñanza superior del Derecho: experiencia en la Universidad de Castilla-La Mancha. *Revista de Docencia Universitaria*, 12(3), 293-318.
- Pástor, D., Jiménez, J., Arcos, G., Romero, M., y Urquizo, L. (2018). Patrones de diseño para la construcción de cursos on-line en un entorno virtual de aprendizaje. *Ingeniare. Revista chilena de ingeniería*, 26(1), 157-171. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-33052018000100157>
- Pinilla, S. D. (2012). Educación virtual y formación jurídica en la licenciatura de derecho de la Universidad Autónoma Metropolitana. En *Memorias del Primer Coloquio sobre la Práctica de la Educación Virtual en la UAM-A* (pp. 47-61). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Píriz, N. (2021). Porque no todo es “Zoom” en épocas de pandemia. Beneficios de herramientas asincrónicas en la enseñanza de las ciencias. En Cañada, F., y Reis, P. (Coords.) *Libro de Actas del XI Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias* (pp. 1631-1635). Revista Enseñanza de las Ciencias.
- Quevedo, E., y Arruti, A. (2018). El nuevo rol del docente como facilitador del aprendizaje. En Villa, A. (Ed.) *Tendencias actuales de las transformaciones de las universidades en una nueva sociedad digital* (pp. 195-208). Foro Internacional de Innovación Universitaria.
- San Juan, Y. I., y Romero, F. I. (2016). Modelos y herramientas para la vigilancia tecnológica. *Ciencias de la Información*, 47(2), 11-18.
- Santoveña-Casal, S. (2004). Metodología didáctica en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Etic@net*, 3, 20-30.
- Triviño-García, M. A., Márquez, J. R., Álvarez, K., y Ruíz, J. A. (2021). La evaluación formativa a través de Moodle en los contextos digitales. En Torres, C., Estrella, B., Fernández, M., Avendaño, H. (Coords.) *Las enseñanzas en los contextos digitales: nuevas perspectivas y enfoques evaluativos* (pp. 147-155). Dykinson.
- Valencia, C. A. (2021). La Educación virtual en el pensamiento crítico de los estudiantes universitarios. *Desde el Sur*, 13(2), 1-23. <https://doi.org/10.21142/DES-1302-2021-0018>
- Varas-Meza, H., Suárez-Amaya, W., López-Valenzuela, C., y Valdés-Montecinos, M. (2020). Educación virtual: factores que influyen en su expansión en América Latina. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Extra 13, 25, 21-40. <http://doi.org/10.5281/zenodo.4292698>
- Viteri, L. Y., Valverde, M., y Torres, M. (2021). La plataforma Moodle como ambiente de aprendizaje de estudiantes universitarios. *Revista Publicando*, 8(31), 61-70. <https://doi.org/10.51528/rp.vol8.id2234>
- Woolfolk, A. (2014). *Psicología Educativa* (12.ª ed.). Pearson.



© Los autores. Este artículo es publicado por la Revista Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Es de acceso abierto, distribuido bajo los términos de la licencia atribución no comercial 4.0 Internacional. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), que permite el uso no comercial y distribución en cualquier medio, siempre que la obra original sea debidamente citada.