

## La innovación docente como premisa en el modelo enseñanza-aprendizaje de nuevos retos sociales a la generación Z: su especial repercusión en materias jurídico laborales

Ramón López Fuentes

Profesor Contratado Doctor

Departamento Derecho del Trabajo y

de la Seguridad Social

Universidad de Sevilla

rfuentes@us.es

*Recibido:* 4 de agosto de 2016

*Aceptado:* 7 de septiembre de 2016

*Para citar este artículo:* López, R. (2016). La innovación docente como premisa en el modelo enseñanza-aprendizaje de nuevos retos sociales a la generación Z: su especial repercusión en materias jurídico laborales. *Creatividad y Sociedad* (26) 349-377

*Recuperado de:* <http://creatividadysociedad.com/articulos/26/14>. La innovación docente como premisa en el modelo enseñanza-aprendizaje de nuevos retos sociales a la generación Z: su especial repercusión en materias jurídico laborales.pdf

## *Resumen*

Las características sociológicas de los estudiantes que se van incorporando a la formación superior, junto a la importancia de desarrollar materias y contenidos que den respuesta a los retos sociales que se plantean desde la UE, implican mayor innovación en las tareas docentes. Y, especialmente, en el ámbito jurídico, ya que las nuevas tecnologías cada vez están más presente en el mundo profesional. Todo esto, nos obliga a afrontar, no sólo nuevos contenidos, sino también a conocer y usar nuevas herramientas. Conjugando todos estos factores, creemos que debemos reflexionar aún más sobre el papel que la innovación docente juega en esas tareas.

## *Palabras clave*

Innovación · Generación Z · Millenials · Proceso de enseñanza · Aprendizaje · Retos Sociales. Ciencias Sociales · Ciencias jurídicas · Reformas

## *Abstract*

The sociological characteristics of the students who are getting incorporated into the higher education, added to the priority of developing subjects and contents which could give answers to the social challenges coming from the UE, involve a higher innovating skills in the teaching process. Specially in the law field, since new technologies are getting even more present in the professional world. Due to this reality is necessary, not only to achieve new contents but also to know and learn how to use new tools. Considering all these mentioned factors, it would be necessary to think deeper on the paper that the innovating skills play in the whole teaching process

## *Key words*

Innovating · Z Generation · Millennials. Teaching-learning process · Social Challenges · Social Sciences · Law Sciences. Reforms

# 1. La caracterización de la denominada Generación Z como justificación para desarrollar enfoques formativos más innovadores

Con este trabajo pretendemos abordar algunas de las cuestiones que, desde nuestra experiencia, son más recurrentes a la hora de afrontar lo que creemos que son nuevos retos en la enseñanza-aprendizaje en las ciencias sociales y, especialmente, en el ámbito jurídico-laboral ante los perfiles de los alumnos que están llegando a nuestras aulas. Alumnos que son fruto de importantes reformas educativas, a la vez que muestra del cambio tecnológico que nuestra sociedad ha ido experimentando. En concreto, en cómo la denominada Generación Z puede condicionarnos a la hora de plantear la innovación como un eje central en la metodología docente y los múltiples interrogantes a los que ello nos puede abocar. Y ello, pese a la confusión que dicha terminología puede ocasionar, dada su utilización también para hacer referencia nuevos ámbitos novelísticos y filmográficos.

Lo anterior nos condiciona que nuestro punto de partida esté doblemente condicionado, sin perjuicio de que pudiesen plantearse otras perspectivas (Fernández y Fernández, 2016).

Por un lado, por el perfil que presentan los alumnos pertenecientes a la denominada generación Z o Generación Tecnológica, aunque muchos de esos aspectos son aplicables también a los Millennials, y que son ya mayoría en nuestras aulas (VAA, 2016). El perfil de los mismos supone profundizar en la innovación en torno a la sociedad digital, como factor esencial de desarrollo y cambio, ya que precisamente son los que van a experimentar en mayor medida los cambios sociales que se avecinan y que, a lo que nos interesan, estarán condicionados por una realidad demográfica diferente a la actual, pero también por una mayor polarización social.

Pero, por otro lado, porque la UE marca una agenda en torno a una serie de retos sociales que son prioritarios en materia de formación-empleo, y que deben afrontar los países integrantes de la Unión para "...avanzar y progresar económica y socialmente en sociedades donde la innovación, el progreso y el papel de las nuevas tecnologías son medios esenciales y necesarios" (eshorizontes2020.cdti.es).

Como se ve, se trata de conjugar prioridades y retos en materia formativa que son ya realidades y que, a su vez, vienen doblemente condicionados.

- a. Por una crisis pertinaz del modelo económico, para cuya mejor respuesta se pretende el desarrollo de fórmulas que permitan constantes adaptaciones a la realidad del mercado. A las que parece no podemos, ni debemos ser ajenos desde el tren de la formación superior; so pena, en caso contrario, de formar a ciudadanos muy cualificados, pero con escasas cuotas de empleabilidad en relación a la formación recibida.
- b. Enlazando con lo anterior recogemos una crítica tradicional al enfoque de la formación en el ámbito universitario, sobre su cada vez mayor separación de la realidad socio profesional y su falta de adaptabilidad. Podemos o no compartir esa visión, pero lo que si es claro es que si no atendemos a esa realidad, corremos el riesgo de que la realidad de la formación teórica cada vez tenga menos que ver con la realidad profesional a la que se verán abocados nuestros alumnos y, sobre todo, a profundizar en una mayor desconexión entre la formación que van recibiendo aquellos en sus primeros estadios, dónde sí se están considerando esas nuevas realidades.

Esa diferencia es especialmente importante cuando tenemos alumnos procedentes de centros que trabajan técnicas vinculadas a a las inteligencias múltiples,

donde los espacios se contagian de esa necesidad de apertura y libertad que permiten los medios digitales.

Las diferencias ponen de manifiesto las carencias de un modelo donde la necesidad de formación y recursos necesarios para afrontar ese nuevo escenario no siempre están adecuadamente resueltos, lo que redundará en el posterior desarrollo curricular universitario (Sanmartín, 2016).

En consecuencia, si no se afrontan cambios estructurales en los sistemas tradicionales de formación superior, el choque ha de ser necesariamente complicado de encajar y en poco tiempo la brecha entre formación y realidad, cada vez mayor.

Si compaginamos todos esos factores, se entenderá que los mismos condicionen cualquier proyecto de cambio en la política educativa y, en consecuencia, de todo aquello que tenga que ver con la formación y el empleo de las personas de los países UE. De manera que nos parece cada vez más necesario un gran pacto por la educación, que vaya más allá de realidades políticas e ideológicas, que esté centrado en la innovación y en un cambio de perfil más adecuado a la realidad social que nos rodea, donde la presencia de las nuevas tecnologías y las perspectivas de una economía globalizada han de ser una constante, pero también donde el papel de los diferentes sujetos del proceso cambia.

Ese proceso de cambio no es exclusivo de nuestro país. Es un debate que ya ha afectado, está afectando y afectará, en mayor o menor medida, a todos los países de nuestro entorno, pues en casi todos ellos se están desarrollando reformas y actuaciones educativas que cumplan con esas líneas de acción que, en algún caso, incluso, pasan a ser uno de los propios ejes esenciales para el avance y desarrollo de la UE, dado que los mismos enlazan con parte de la esencia de la Estrategia Horizonte 2020. Ejemplo de ello, y pese a ser reiterativo es el enfoque que a partir de este año se da de nuevo en el modelo educativo Finés.

De manera que no se trata de cuestionar si hay que tener o no presentes

esos retos. Directamente hay que asumirlos, plantearlos y afrontarlos, si o si. Los que nos lleva a conjugar ese mandato con las características propias que presentan los colectivos que mayoritariamente habrán de ser sus destinatario. Esto es, personas que mayoritariamente encajan en las definiciones de Millennials y, sobre todo, integrantes de la Generación Z. Ya que serán ellos, en cuanto futuros ciudadanos de la UE, los que desarrollen esos estudios superiores “para confirmar a Europa como un motor adaptable a un mundo cambiante, con el desarrollo de medidas que permitan sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas” (eshorizonte2020 & OECD Thematic studies: Work-based learning in vocational education and training (VET)) .

Entendidos como tales los ámbitos a los que se alude en el Programa Marco de la UE para la Investigación y la Innovación,. Pero sin que por ello haya que diseñar una ampliación de los mismos y la propia redefinición de líneas de acción al respecto, dado que ya se empieza a trabajar en algunas acciones con perspectiva 2025 o 2030.

Entendido, por tanto, que se trata de buscar mejoras y respuestas a las prioridades de Horizonte 2020, en cuanto documentos de contenido político, con el fin de estimular la investigación e innovación en las de áreas concretas por su prioridad, pero que no debe ser excluyentes, por más que indique que las preferencias de financiación se centrarán en: Salud, cambio demográfico y bienestar; Seguridad alimentaria, agricultura y silvicultura sostenibles, investigación marina, marítima y de aguas interiores y bioeconomía; Energía segura, limpia y eficiente; Transporte inteligente, ecológico e integrado; Acción por el clima, medio ambiente, eficiencia de los recursos y materias primas; Europa en un mundo cambiante: Sociedades inclusivas, innovadoras y reflexivas; Sociedades seguras: proteger la libertad y la seguridad de Europa y sus ciudadanos....

Un conjunto de cuestiones sobre las que también incide la propia OCDE. Sobre todo, cuando plantea la necesidad de afrontar nuevos retos en la formación, incluidos los profesionales en aspectos muy concretos sobre la relación entre forma-

ción y empleo y su repercusión futura en el desarrollo de nuevos perfiles profesionales.

Lo anterior, inmediatamente nos obliga a ver hasta qué punto las características generacionales que se atribuyen al conjunto de personas que han crecido y se han ido formando en las denominadas sociedades tecnológicas son tan dispares a las generaciones previas que precisan de un cambio metodológico absoluto, que responda adecuadamente a esos retos que ya se vienen considerando en sus itinerarios para acceder a la formación universitaria, y dar así una respuesta más adecuada y de conjunto desde el ámbito socioeducativo (al respecto vid. Agencia Andaluza del Conocimiento).

La amplitud de cuestiones que pueden derivar de las premisas descritas nos obligan a establecer alguna limitaciones:

En primer lugar, por la extensión material que hemos de respetar.

En segundo término, por que sólo estamos ante una primera aproximación a aquellos aspectos de contenido educativo que a nuestro juicio pueden verse condicionados por el hecho de que sus destinatarios sean mayoritariamente usuarios “digitalizados” y, en muchos casos, “hiperconectados”.

Y, por último, y en mayor medida, por nuestras propias limitaciones en el enfoque pedagógico de muchos de los aspectos técnicos que surgen en el desarrollo de un tema como el que hemos descrito.

## 2. La Generación Z y la relación entre formación y empleabilidad: ¿la innovación como premisa?

Entendemos como generación Z, a diferencia de los denominados Millennials (W.AA, 2016) a los jóvenes nacidos a mediados de los años 90 a los que se asocian con características sociológicas concretas ([www.vidaprofesional.com.ve](http://www.vidaprofesional.com.ve) y [www.entrepreneur.com](http://www.entrepreneur.com)), que aún sin ánimo de ser exhaustivos podemos sintetizar en torno a que "... la Generación Z representa una tercera parte de la población mundial. Es la generación post-modernista, poseen un modo diferente de aprender, todo es más visual; se consideran tecnológicamente dependientes. Enfocados a tecnologías informáticas (Internet), lo virtual y digital; implicación más global sobre fronteras geográficas o límites de tiempo, tampoco distinguen entre el mundo real y el mundo en línea; sus comunicaciones giran en torno a dichas tecnologías, tornándose esto en poca capacidad de comunicación verbal; nacieron en el auge del mercado de consumo, quieren interactuar con las marcas y crear con ella; más participativos, aunque también más impacientes e inmediatos, más individualistas, a la vez que más sensación de grupos hechos, actitud más participativa en la autoformación ... " Luego, son jóvenes que presentan características sociológicas específicas, que no exclusivas, marcadas porque han crecido plenamente con la denominada "Revolución Digital" ([ITU.org](http://ITU.org)), desarrollando su formación en sociedades plenamente digitalizadas porque:

El rápido desarrollo de las tecnologías de la información y las comunicaciones y la innovación de los sistemas digitales representan una revolución, que ha cambiado fundamentalmente la manera en que la gente piensa, actúa, comunica, trabaja y gana su sustento. La llamada revolución digital ha forjado nuevas modalidades de crear conocimientos, educar a la población y transmitir información. Ha reestructurado la forma en que los países hacen negocios y rigen su economía, se gobiernan y comprometen políticamente. Ha proporcionado la entrega rápida de ayuda humanitaria y asistencia sanitaria, y una nueva visión de protección del medio ambiente. Y hasta ha creado nuevas formas de entretenimiento y ocio. Puesto que el acceso a la información y los conocimientos es un requisito previo para conseguir los "Objetivos del Desarrollo del Milenio (ODM), que tiene la capacidad de mejorar el nivel de vida de



millones de personas en todo el mundo. Además, una mejor comunicación entre los pueblos permite solucionar los conflictos y alcanzar la paz mundial”.

Hay una mayor inmersión digital que en los Millennials, pese a que éstos también se enfrenta a los retos digitales como profesionales del siglo XXI. Si bien, más centrados en el sucesivo paso del ordenador, teléfono digital y otros dispositivos, al que se han ido adaptando dentro de un necesario cambio y desarrollo profesional de presente desde una formación más tradicional, a un marco formativo donde prima lo visual y el desarrollo digital. Esto es, se pasa de compartir contenidos, generalmente a través de comunicación textual -que, a su vez, mantiene criterios sociales y formativos derivados de modelos de influencia Taylorista y Fordiana, por lo que sus escalas de valores también están ligadas más a cuestiones sobre estabilidad, éxito, propiedad, que no siempre encajan respecto a lo que se plantea como característico de la generación Z - a una mayor innovación como necesidad para desarrollar la visualización de los mismos.

Pero lo anterior no significa que todos esos jóvenes hayan tenido o tengan el mismo nivel de implicación en dicho entorno digital, Ya sea por sus conocimientos, y posibilidad de de acceso a las nuevas tecnologías; o por su propio grado de convencimiento al respecto. O que sólo dichos jóvenes tengan formación digital. Siquiera, que sólo sean sólo ese el perfil de los alumnos que cursan nuestros estudios -,ya que el arco de perfiles socioeducativos actualmente es muy amplio- (VAA. *Innovación docente*, 2014). Ahora bien, sí que es cierto que, simplemente por cuestiones demográficas, cada vez son mayoritarios en la aulas.

A lo anterior hay que adicionar otros aspectos que no siempre consideramos bien atendidos y que precisamente ahora pueden abordarse como criterio esencial ante esas diferencias sociales, ya que las cuestiones en torno a la diversidad han de enfocarse como transversales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, aunque no se trate de establecer generalidades, a las que a conti-

nuación añadir tantas excepciones como sujetos puedan existir,. Pero si que hemos de aportar algunas ideas sobre cómo conciliar el perfil mayoritario de los alumnos que nos llegan -y llegarán en los próximos años- a los estudios en ciencias sociales, y sobre todo en la enseñanza de las ciencias jurídicas, dado que no sólo habrá que afrontar cambios en las metodologías, si no también en cuanto a los medios y en cuanto a los contenidos dado el protagonismo que las TICs adquieren en la formación.

Es preciso, por tanto, tener presente que el uso y conocimiento de la tecnología no sólo es algo instrumental. Si no que, en la mayor parte de los casos, es esencial en el día a día de los mismos (Guilarte, 2008).

Por lo que, obviamente, el apostar por una enseñanza de calidad implica afrontar un mayor esfuerzo económico, tanto en los medios a utilizar, como en articular medidas que permitan hacer más accesible la misma. Ya sea por las diferencias en el nivel socioeconómico familiar, al grado de convencimiento sobre el papel de dichas nuevas tecnologías...

Partiendo de esa idea se comprende también, al menos en parte, el porqué han surgido en los últimos años múltiples y variadas reflexiones sobre innovación docente, como demuestra una abundante literatura al respecto. Un debate que, sin embargo no aparece, al menos formalmente, tan presente en las últimas legislaturas. A ello contribuye el denominado clima de austeridad, lo que lleva a que sean pocas o nulas las referencias expresas a cómo se pretende cambiar e innovar en nuestro modelo educativo si ello significa también dotar de medios y conocimientos adecuados a los docentes y, por tanto, traducido en una mayor inversión en la materia.

Y eso que se han producido sucesivas reformas en el marco normativo de la formación en todos los niveles, que se han vendido como necesarios, y más o menos condicionados por la creación e impulso del EEES en el ámbito universitario y, por tanto, caracterizadas por la necesidad de innovación y adaptación, pero sin que

realmente se trate de cambios de calado estructural en los contenidos y metodologías. Y ello pese al argumento de que con ello se pretende avanzar al compás de ese cambio de escenario digital y visual que ha experimentado nuestro entorno social y económico, de manera que la regla general en materia de política educativa se ha caracterizado en los últimos años por una vorágine constante de cambios y mutabilidad, tanto desde la administración central, como desde las propias CCAA, como puede apreciarse no sólo en las referencias a los Boletines Oficiales correspondientes, si no de publicaciones al respecto.

Sin embargo, visto como ha ido evolucionando el sistema, no nos queda tan claro si al justificarse la necesidad de esas adaptaciones hay un posicionamiento estrictamente objetivo, o si, como también parece, se aprovecha esas líneas argumentales para responder también a otros intereses de corte estrictamente económico e incluso ideológicos (Subirats, 2016). Porque en la mayor parte de los casos es cierto que de esa forma se trata de conciliar y coordinar ese nuevo escenario educativo-profesional con un crecimiento de espacios socioprofesionales mucho más amplios, y no sólo geográficamente, si no de mutabilidad y de necesidad de adaptación a los cambios propios de los modelos económicos, donde las oportunidades de empleo van más allá de una Europa de doce a veintiocho, y creciendo -por más que el denominado Brexit, pueda llevar a hacer un análisis propio en la materia, sobre todo respecto a cuestiones de crecimiento, demostración o incluso composición territorial en el Reino Unido-.

A nuestro juicio, la mejor respuesta a esos nuevos retos sociales pasa por un modelo educativo más dinámico, adaptable e innovador. Destacando así la importancia cada vez mayor de una formación permanente y variada, que en nuestro caso, además, debe tomar como pilar esencial los postgrados (Rifkin, 1996), y una mayor colaboración entre los agentes formativos y los empleadores, como incluso recoge nuestro propio TRET en su art. 24.

Una idea que cobra mayor peso, si cabe, ante la necesidad de cambios

en nuestro modelo productivo (Monereo, 2016). Ahondando así en planteamientos economicistas que lo impregnan todo, incluidas esa lista de reformas estructurales que hay que aplicar en nuestro sistema formativo para responder adecuadamente a esos retos sociales a los que se alude desde la UE. De manera que el objetivo de crecimiento de nuestro país se enfoque más allá del escenario de crisis económica que aún arrastramos, pese a que se esgrima como un éxito de política económica la bonanza en la contratación, mayoritariamente de carácter temporal y centrada en el sector servicios.

Un cambio de paradigma de ese calibre, que socialmente se demanda, implica también cambiar algunas de nuestras actitudes y aptitudes docentes. De forma que podamos atender de forma más efectiva y real a las realidades que plantea el nuevo entorno digital en el que nos movemos, donde los cambios son más rápidos y las necesidades de respuesta también. Con nuevas realidades en el mercado de empleo, y con jóvenes cuyo entorno de relación es plenamente digital y basado en la innovación y la creatividad, en muchos casos (Manzon, 2006).

Por tanto, como parece que la economía cada vez manda más, los dictados económicos son los que apremian a que si no queremos un descompás entre empleo-formación superior haya que estar “cambiando el chip” con bastante más frecuencia que hasta ahora. En base a justificar que no tengamos que entrar en un bucle económico permanente de inestabilidad, ante la falta de mejores respuestas a la realidad social por parte de las Universidades, especialmente las públicas.

Cuestión diferente es que esos paradigmas nos parezcan mejor o peor, e incluso que lo compartamos. Ya que más allá de la profesionalización que puede tener todo proceso formativo, especialmente en el ámbito universitario, la base del mismo pueda y deba ser más amplia. Y, por tanto, que se afronten en la formación universitaria retos educativos que vayan más allá de mera formación profesional altamente cualificada, sin perjuicio de no desconocer ese carácter profesionalizan en el que, sin duda, y como hemos ya indicado, los postgrados han de cobrar mayor protago-

nismo y variedad, sin desconocer el acercamiento progresivo entre los contenidos y la realidad social, así como el uso y conocimiento en torno a nuevas herramientas y metodologías. En este sentido, nos parece interesante la propuesta desde diferentes Fundaciones y Universidades en torno a la materia, donde cabe citar p.e “Nuevas tecnologías y cambio social. Efectos en Educación, Sanidad, Trabajo Social y otras prácticas profesionales psico-socio-educativas”, IFIs-Grupo 5; Nuevos Retos Sociales y Formación, Fc. Ciencias Educación Univ. Sevilla.

### 3. Reflexiones en torno a la necesidad de mayor innovación y adaptación en las técnicas y contenidos del modelo de enseñanza-aprendizaje

Las reflexiones sobre cambios en las metodologías docente son uno de los ejes prioritarios que sobre las reformas educativas se han planteado en los últimos años. De ahí la amplia bibliografía que podemos ver en la materia y que, en la mayoría de los casos, surgen desde la propia necesidad de quienes desarrollan las tareas docentes.

Pero antes de posicionarnos sobre si hay que modificar técnicas y herramientas docentes, o ambas, creemos prioritario cuestionar la adecuación e idoneidad en cada caso de “formas de docencia” que tradicionalmente se han utilizado -e incluso siguen “normalizadas” como exclusivas-, como parte de los procesos habituales de enseñanza-aprendizaje en la universidad. O, si por el contrario, y como viene sistemáticamente reiterado en diversos foros, hay que reconsiderar esos procesos y romper con ellos, siquiera sea parcialmente, ya que eso forma parte de cualquier proceso de innovación (Rifkin, 2011). Donde es frecuente el mantenimiento de procesos basados exclusivamente en clases magistrales, sobre todo en las ciencias sociales, en cuanto fórmula que no necesariamente hay de implicar una resistencia

a la nueva realidad. En cuanto que las transformaciones sociales han de vincularse a los cambios que desde otros ámbitos se están produciendo y, por tanto, enlazar con los mismos y el desarrollo de nuevas líneas de desarrollo, superando así la obsolescencia de las instituciones educativas.

No creemos que se trate de ser radical, y ninguno de los extremos parece que puede considerarse en términos de verdad absoluta. Pues, ni todo lo que se viene haciendo deja de ser válido -pues sigue siendo perfectamente válido en muchos casos-, ni se trata de convertir nuestras clases en espacios de permanente experimentación sin sentido concreto.

Creemos que la cuestión es más simple, y hay que ser conscientes de la realidad en la que desempeñamos nuestra tarea. Para, y a partir de ahí, articular actividades que respondan y conjuguen medios, contenidos y resultados adecuados a cada caso (González, 2016).

Y precisamente será así porque no podemos perder de vista que esos avances sociales que obligan a avanzar, adaptarse y, en su caso, evolucionar e innovar en materia educativa, están condicionados por la presencia de nuevos actores y necesidades, a las que atender en los procesos formativos. Novedades que afectan tanto en lo que respecta a los receptores, como a los transmisores. De forma que los procesos formativos deben adecuarse en mayor medida al nuevo entorno digital en el que nos desenvolvemos, utilizando nuevas técnicas y herramientas a la hora de enfocar nuestro trabajo. Esto es, asumiendo como natural los cambios de metodología y contenidos, de manera que la adaptación a entornos y actividades cada vez más tecnificados parece que debe ser automática. Cuando no es así, como demuestra también una tendencia casi contrapuesta, la presencia de actividades muy especializadas, frente a otras donde la exigencia de capacidades polimáticas es esencial.

En esa línea idea de “repensar” los contenidos y las metodologías, es recurrente

el debate en torno a la vigencia de otras formas alternativas y complementarias de aprender. E incluso se están rescatando y destacando las bondades de “escuelas” de aprendizaje no regladas, de las que podemos tomar mucho, en cuanto ya presentaban características que el mercado profesional demanda actualmente. Así, recientemente vid “Por qué contratar a una persona que haya sido scout” (www.forbes.es. 2016), donde se destacan diez características que demandan las empresas, que son parte esencial de movimiento scout. Sobre todo, cuando las mismas postulan experiencias más participativas de los propios receptores del proceso de enseñanza-aprendizaje (OCDE). En consonancia, quizás, a dar más y mejores respuestas a la variedad de retos socioprofesionales que los mercados de empleo actuales demandan, donde no hay una única fórmula para crear empleo, si no que aquel se centra en actividades ya existentes, a la vez que surjan nuevas oportunidades y situaciones que demandan o son resultado de esa nueva revolución profesional, con un protagonismo cada vez mayor de la digitalización y con niveles competenciales cada vez más altos (informe OCDE sobre *El diagnóstico sobre la Estrategia de competencias de la OCDE para España*, [http://skills.oecd.org/developskills/documents/Spain\\_Diagnostic\\_Report\\_Espagnol.pdf](http://skills.oecd.org/developskills/documents/Spain_Diagnostic_Report_Espagnol.pdf)). En concreto, se centra en el desarrollo de 12 retos para nuestro sistema en relación a objetivos en base a incrementos de niveles de calificación y adaptación.

Por tanto, no podemos tener una posición inmovilista ante la necesidad de innovación y cambio. Ya que esa idea es la premisa de las sociedades digitales. Hay que conjugar cómo evolucionan los contenidos que hemos de afrontar, con los cambios sociológicos que caracterizan los perfiles de quiénes han de trabajarlos, a la vez que se nos dotan de los instrumentos necesarios para afrontarlos. Siendo este un tema que sí que suele obviarse, e incluso dejarse al voluntarismo de los afectados.

Es cierto que hay diversas trabas que se justifican para no afrontar algunos de esos cambios, que son recurrentes a la hora de desarrollar nuevas experiencias docentes. Así caben destacar constantes reflexiones en torno a:

- Los medios disponibles, puesto que cada vez está más extendido el uso de instrumentos o herramientas que huyan de la “repetitividad” de contenidos a plasmar a través del papel y el boli.
- La política educativa, poco reconocedora de la actividad docente en las Universidades, con falta de incentivos adecuados a la mejora de resultados. Que siquiera tendrían porque ser económicos. Es comprensible que, en muchos casos, si además esos cambios implican una mayor carga de trabajo, el docente se plantee seguir trabajando sólo sobre un sistema basado en la mera transmisión de conocimientos, sin entrar en otras valoraciones sobre el cómo transmitir dichos conocimientos, o qué papel tengan dichos conocimientos a la hora de finalizar una determinada etapa educativa, por cuanto la valoración y cumplimiento de objetivos queda así en un segundo plano.

En aras a facilitar esa adecuación de contenidos y el desarrollo de actividades que los integren, nos parece esencial mayores grados de cumplimiento de las programaciones docentes, donde la consecución de objetivos competenciales ha de ser coherente y adecuada, apostando para ello por el desarrollo de actividades en las que lo esencial no sea la mera exposición repetitiva de conocimientos, sino que permitan la integración de los propios alumnos en ella. Lo que repercute en el desarrollo de nuevas y más actividades prácticas, de nuevas técnicas docentes o de mayor contacto con las tareas esenciales del desempeño profesional. Es cierto que ello va en una línea de aún mayor “profesionalización” de la formación superior. Quizás, en detrimento de atender a otros planos humanísticos de la misma, pero que, y sin embargo, de fomentarse adecuadamente, creemos que son plenamente complementarios.

De ahí, que uno de los principales problemas que puede observarse es que en muchos casos, la mayoría de los programas de conocimientos de los cursos es muy amplia, sin una tarea a fondo de revisión que evite la reiteración, e incluso la



superposición de contenidos entre materias diferentes. Ese es un problema que no siempre se resuelve adecuadamente con la programación previa, dadas las dificultades para poder integrar conocimientos con materias impartidas no sólo en otros departamentos, sino incluso dentro de un mismo departamento. De forma que, en algunos casos, el docente se ve abocado a que la propuesta de técnicas o contenidos diferentes a la tradicional clase magistral, los mismos tengan más un carácter testimonial o de relleno de documentos que real, pues es laborioso armonizar esa inercia con la totalidad de materias con las que puede interrelacionar el contenido de la propia.

## 4. ¿ Herramientas innovadoras en los procesos enseñanza-aprendizaje? ¿ Verdaderas novedades o adaptaciones?

Si retomamos la premisa del entorno en el que día a día se desenvuelven nuestros alumnos es digital y que, previsiblemente, el futuro profesional de la mayoría de ellos se desarrollará irremediabilmente en entornos digitales; o, cuanto menos, con un fuerte protagonismo de los medios digitales -aunque puedan existir ideas y fórmulas que vayan en otro sentido, si bien con carácter minoritario-, está claro que el uso de nuevas herramientas ha de ser protagonista en nuestra metodología.

En una sociedad digital es esencial ya siquiera tener cerca una conexión wifi, siendo esencial un punto de recarga, pues nuestro país encabeza rankings mundiales sobre disponibilidad de dispositivos por persona.

Hay una necesidad imperiosa de conectividad para la utilización de soportes digitales, que permite el desarrollo de fórmulas de actividad que precisen de dichos soportes para su desarrollo. De esa forma, convertimos los soportes en elementos instrumentales para poder realizar o desempeñar una determinada actividad formati-

va, que incluso permita la creación de nuevas actividades, ya sea a través del desarrollo y utilización de apps o cualquier otra fórmula de interacción y desarrollo con un teléfono, tablet o dispositivo digital.

En realidad creemos que más que innovar de lo que se trata es de responder a los nuevos problemas y oportunidades que la tecnología aporta, tanto en el ámbito de las ciencias sociales y, especialmente en las ciencias jurídicas. Estamos ante un proceso de adaptación obligada, donde es necesario delimitar esos nuevos contenidos.

Sólo por ser ejemplificativos, que no exhaustivos, creemos que hay que incorporar todos aquellos contenidos que inciden sobre la identificación del propio sujeto. Así es necesario incorporar materias relacionadas con la obtención de certificados y usos de nuevos documentos digitalizados o cifrados, o los aspectos relacionados con el papel de la huella digital; las formas de actuar ante la propia administración de justicia y los diversos programas de adaptación a la sociedad digital y del conocimiento. Esto es, la protección de datos cobra protagonismo y, en consecuencia, el Reglamento UE 2016/679.

También en todo aquello que tiene que ver con la protección y límites de derechos subjetivos. Empezando por la protección de datos, y abarcando otros tantos aspectos de defensa de nuestros intereses frente al poder de intromisión en nuestro día a día... Una temática dónde los aspectos jurídicos en torno al denominado ciberderecho son protagonistas.

Pero también de las secuelas y cambios que sobre las conductas y condiciones de vida de los afectados tienen, no sólo por lo que ello se supone de nuevas afecciones y fobias, sino respecto a la forma de relacionarse entre los sujetos. Donde lo virtual se equipara y, incluso en algunos casos, sustituye a la presencialidad. Ejemplo de lo anterior lo tenemos en aspectos tales como el mayor protagonismo del trabajo a distancia, las nuevas fórmulas de contratación o que incluso la actividad

solidaria vía digital tenga una asimilación a la presencial (en este sentido vid. a modo de ejemplo el anteproyecto de ley de voluntariado de Andalucía)

Las nuevas formas de trabajo y el papel de los derechos de los nuevos trabajadores, el desempeño de funciones y creación de empresas con base tecnológica; o el desarrollo de aplicaciones y materiales para su uso digital; o la gestión de redes, también deben ocupar parte de nuestras acciones formativas, el autoempleo (NOVO, C, 2016). Todo ello, sin olvidar los retos que plantean el desarrollo de la denominada Industria 4.0 ([www.industriaconectada40.gob.es](http://www.industriaconectada40.gob.es))

La lista podría ser tan larga como tareas y materias se nos ocurran (donde seguro podemos obviar tantas como citemos). Así que más que citar aquellas, sería deseable fundamental la formación jurídica dentro de esa nueva realidad digital. Donde, más que nunca, la colaboración y el trabajo con y para terceros que participan día a día en esa realidad social y profesional debe ser protagonista, como parte esencial de un proceso de capacitación para el aprendizaje permanente y sucesivo de nuevas habilidades que, si cabe, plantean la fuerza que tienen los Derechos Fundamentales como límite a la expansión tecnológica y la vulneración de espacios laborales y personales (Cruz, 2001).

Algunos de los aspectos indicados resultan esenciales cuando nos encontramos ante titulaciones no estrictamente jurídicas, pero que sí tienen presencia esencial de diversos ámbitos del Derecho. Porque esa multidisciplinariedad propia de algunas titulaciones y la interrelación de materias, permite trabajar de forma más conjunta entre docentes de diversos departamentos, e incluso con profesionales ajenos al ámbito académico, facilitando un mayor nivel de mayor conexión entre lo que hay que saber y el cómo aplicarlo, de manera que, a nuestro juicio, lo que puede verse como una debilidad, debe fomentarse como una fortaleza y necesidad. Así puede relativizarse cierta sensación de desconexión con la realidad "postaula", ya que desde la misma formación se está trabajando de forma positiva sobre lo que demanda el mercado de empleo.

En conclusión, podemos definir que la posición en el aula del docente y de los alumnos debe verse condicionada tanto desde el punto de vista de los medios a usar, como de los contenidos que hayamos de conocer. Con fórmulas de enseñanza más abiertas, dinámicas, participativas y, en muchos, casos experimentales y hasta cierto punto inciertas.

Lo anterior implica también trabajar sobre la responsabilidad y uso adecuado de medios digitales (W.AA, 2009). Tanto de teléfonos, como de otros dispositivos móviles. Sobre todo durante las sesiones docentes. Fijando límites de uso que no permitan ir más allá de dotarlos de validez como instrumento de consulta inmediato, y de acceso a materiales docentes. Esto es, insistiendo en una adecuada instrumentalización en las actividades regladas en el entorno docente. Por lo que quedarían incluidos cualquier tipo de acción que pueda suponer una vulneración de derechos, tanto del docente, como de compañeros y de cualquier tercero. Ahí podemos incluir desde grabaciones y descargas no autorizadas, a uso fraudulento de los soportes; intromisiones y accesos a formación e información de forma indebida....

Pero también incluso respecto a la relación del uso y actividad de dichos medios en nuestra vida diaria. Incidiendo así en aspectos esenciales en materia de conciliación laboral y que ya van tomando cuerpo como parte del contenido legislativo de otros ordenamientos: así ocurre con el denominado derecho de desconexión francés; el proyecto de "legge legera", italiano, o las previsiones negociales del Derecho Alemán....

Con todo, creemos que hay que dar protagonismo a la programación de actividades dirigidas y planificadas para el uso, desarrollo y evaluación de la actividad digitalmente, fomentando así actividades cada vez más colaborativas (Rifkin, 2014). Ya que aquellas permiten nuevas oportunidades, complementadas con trabajo presencial donde haya que desarrollar habilidades y competencias sociales como parte esencial de la formación, así como actividades de lectura-comprensión que faciliten la exposición escrita y oral, como parte esencial de otras actividades de presentación de resultados.

## 5. La Innovación como objetivo en la búsqueda de información y formación: protagonismo del *itself*

Las herramientas digitales permiten trabajar una formación menos centrada en la transmisión de conocimientos y más en la capacitación, colaboración e investigación por parte del propio destinatario de los contenidos. Un proceso que bien articulado implica un enriquecimiento mutuo, en el que los factores relacionados con la dedicación juegan en contra de una mayor calidad de la formación. Esto es, el tiempo que haya que dedicar a la planificación desarrollo y corrección de actividades y, correlación el número de alumnos a los que haya que atender, de ahí que cualquier innovación destinada a mejorar esos resultados sea bienvenida, sea en el ámbito que sea (WAA, 2009).

Pero como no se trata de dar una receta mágica, si que creemos prioritario aprovechar las ventajas de estar conectados a diversas realidades para incluir también la formación en dicha conectividad. Para ello hay que incluir actividades y metodologías donde el *itself* y el trabajo en red cobren mayor protagonismo. Lo que significa dar un papel mucho más productivo a la relación entre alumnos y docentes, pero también entre alumnos y otros alumnos e incluso frente a terceros...

Es decir, se trata de trabajar aún más sobre el desarrollo de actividades donde la resiliencia sea parte esencial del proceso de aprendizaje, ya que de esa forma se facilitará incluso una mayor relación con los agentes del mercado de empleo.

Cuando hablamos del *itself*, no deja de ser paradójico que hablemos del fomento del autoaprendizaje. Lo que nos puede servir como base para el impulso de formulas de emprendimiento, en cuanto que ésta es una de las carencias que tradicionalmente se les ha atribuido al alumnado universitario, incluidas ciertas habilidades lingüísticas para utilización más adecuada de nuestra lengua, frente a la cada vez

mayor “anglofonización” de los puestos a desempeñar en diferentes ámbitos empresariales.

Pero, también, y dado que nuestros alumnos mayoritariamente parecen tender a un mayor desarrollo de actividades colaborativas trabajar en esa línea. Donde el uso de las redes sociales y la administración y gestión de comunidades digitales supone un yacimiento futuro de empleo importante, dada que la información es tanta, que uno de los problemas esenciales es canalizarla e interpretarla adecuadamente.

Creemos que algunas de esas líneas de actuación encajan on como se plantea el futuro de los mercados de empleos, tal y como ya reflejan los datos que aportan la constante aparición de plataformas de empleo, prácticas o ayudas de cualquier tipo al empleo. Cuyo conocimiento, presentación, seguimiento y posicionamiento suele estar plenamente digitalizado (VAA. 2010). Sin duda, se trata así de dar sentido a una de las premisas de la sociedad digital, hay que ser visible, y visualmente activo.

## 6. Confluencias con terceros para atender mejor las oportunidades de empleo: el aula como nexo de conexión con la experiencia profesional

Nuestros planes de estudio establecen diferentes modelos de asignaturas, que permiten que se apliquen recetas no siempre homogéneas. Por eso mismo, y en aras a evitar clichés -especialmente reiterativos en las áreas jurídicas-, creemos que hay que incorporar cada vez más experiencias que enlacen el contenido dogmático con la realidad, de forma que no nos centremos exclusivamente en aspectos propios de instituciones y modelos, sino que haya una integración “visual” de la realidad en la que aquellas se insertan.

Nos parece esencial, por tanto, trabajar en un doble aspecto:

- a. Incorporar en nuestra tarea el recurso constante de ejemplos y experiencias reales, por lo que el trabajo sobre casos habrá de ir siendo cada vez más presente. De esa forma, a nuestro juicio, el alumno percibe de primera mano el alcance e impacto de las materias objeto de aprendizaje, al implicarse él como parte protagonista de su propio aprendizaje. La utilización de casos y supuestos concretos puede utilizarse en muchas asignaturas como el hilo conductor para aplicar y, en su caso, profundizar sobre los conocimientos que han de demostrarse a través de insistiendo en esa idea de mayor protagonismo del alumno, pues la amplitud de conceptos e instituciones parece casi imposible de abarcar en planes de estudio que a veces pecan de demasiado dogmatismo.

Para facilitar esa tarea, nos parece que el profesor debe centrarse más en técnicas de autorización y seguimiento. Esto es, en un lenguaje más técnico: de coaching, mentoring... En cualquier caso, se trata de apostar por el fomento de actividades que posibiliten tanto la participación individual, como colectiva mediante la asunción de diferentes roles en sesiones y seminarios específicos, casos, exposiciones, investigaciones... etc. Con el inconveniente de que ello supone aún una mayor dedicación docente, que no siempre está adecuadamente reconocidas, y donde el rol docente pivote desde el docente-dicente hacia el profesor más tutor o acompañante.

Situación que no siempre es fácil de fomentar e implantar. Sobre todo si tomamos como argumento que la actual coyuntura económica no se caracteriza por inversiones que faciliten e incentiven el desarrollo de tareas que vayan en esa dirección, lo que dificulta una valoración adecuada sobre el impacto que esas actividades tiene en la formación real del alumno de cara a su mayor o menor empleabilidad.

- b. Pero no creemos que esas situaciones se resuelvan sólo con actuaciones

puntuales desde la “experimentalidad” que pueda desarrollar el docente. Sino que hay que seguir apostando por facilitar mayor fluidez en la colaboración de los diversos colectivos que participan en el proceso formativo, incluidos sus receptores finales. Esto es, estableciendo nuevos y mayores vínculos que faciliten mayor relación entre los propios docentes, Empresas y Emprendedores, así como Administraciones, Fundaciones, Asociaciones Profesionales y Colegios Profesionales...étc.

No olvidemos que en la actual situación económica serán otros actores del mercado los que reciban y valoren la tarea permanente que se desarrolla en los centros educativos de formación superior. Y, por tanto, creemos que es necesario apostar por una mayor participación en programas de captación y colaboración profesional en ambas direcciones, donde haya una colaboración recíproca entre la Universidad y esos terceros (Rica, 1988).

Siendo así, es normal que cada vez sea más frecuente encontramos con programas de colaboración Universidad-Empresa, con participación de diferentes Fundaciones y Entidades. Si bien es cierto que con frecuencia hay cierta desconfianza a la entrada de programas colaborativos-formativos entre docentes universitarios y el mundo de la actividad profesional. Esa colaboración, cada vez más presente en nuestros días, creemos que es una de las fuentes desde las que seguir avanzando sobre técnicas y nuevos recursos docentes. Si bien es cierto que quizás debiésemos poder integrar entre nuestros materiales algunas de las herramientas que hoy por hoy son esenciales en el desempeño de algunas tareas profesionales. Pero en esa tarea hay que buscar también cierto equilibrio educativo, pues no se puede olvidar que de poco sirve formar profesionales universitarios, si aquellos no tienen presentes conceptos y valores que les permitan crecer como personas. De forma que la responsabilidad, la innovación y creatividad, la constancia, el esfuerzo o la superación deben potenciarse y valorarse en el desarrollo y desempeño de sus tareas, dando cada vez



más importancia a las aplicaciones y conocimientos digitales en el entorno formativo, ya que las mismas son ya esenciales a la hora de buscar futuros empleos -ya no sólo por cómo acceder a las ofertas, sino por el hecho de demostrar según que conocimientos a la hora de postularse a ellas-.

## 7. Conclusiones

El debate sobre la innovación educativa universitaria, pese a estar muy presente en los últimos años aún creemos que ha de tomar mayor protagonismo. No sólo ante posibles reformas que hayan de venir, y no sólo por el perfil cada vez más tecnológico que presentan nuestras sociedad y, obviamente, nuestros alumnos, sino por su clara incidencia económica y profesional, sino porque la misma forma parte de los retos sociales a los que se enfrenta la denominada sociedad del conocimiento como parte de las prioridades que ya desde la UE se plantean como prioritarias en el Horizonte 2020.

A nuestro entender, la realidad nos obliga a ser conscientes de que hemos de trabajar nuevos contenidos y, consiguientemente, acompañar esos contenidos con nuevas metodologías. Metodologías que necesariamente han de ir de la mano de la innovación, por lo que nuestra propia formación ha de ser también incorporada en la denominada carrera docente, Tanto como un mérito, como una obligación. Ahora bien, ello implica también conocer de primera mano aspectos no tan positivos de los procesos digitalizados, como son las nuevas calificaciones en torno a enfermedades y patologías derivadas del uso de las mismas, amén de los propios problemas de conciliación laboral y familiar.

Si conjugamos los factores vistos hemos de partir de un posicionamiento crítico con la realidad en la que se realiza el proceso formación-aprendizaje universitario y la innovación como prioridad. A ello contribuyen factores diferentes, entre los

que cabe destacar la falta de un mayor reconocimiento de la tarea docente, que no siempre se fomenta y motiva la participación en procesos de cambio; que los contenidos no se revisan en plazos más cortos o que los ámbitos donde desempeñamos nuestras tareas, donde en muchos casos los espacios y dimensiones de los grupos no se adaptan a lo que sería idóneo; que no hay una mayor fluidez entre mercado profesional y mercado formativo.....étc.

Son muchos, por tanto, los pasos que creemos que hay que dar aún a efectos de poder equiparar el nivel de innovación de las ciencias sociales con respecto a otros estudios denominados científicos, técnicos y experimentales. Ya que parece que el futuro mercado de empleo pasa casi exclusivamente por la adquisición de esos perfiles y la demanda se centrará aún más sobre dichos estudiantes. No creemos que necesariamente sea así, sino que tanto las ciencias sociales en general, como los estudios jurídicos en particular, van a seguir teniendo protagonismo en una sociedad cada vez más digital, pero cuya relevancia hemos de ser capaces de afrontar desde las aulas. Eso sí, teniendo en cuenta esas nuevas realidades. Tanto en cuanto a los contenidos, como en lo que implica aplicar nuevas formas en instrumentos en mundo del trabajo, para lo que obviamente hay que cambiar muchos de los instrumentos y metodologías que se vienen usando, así como integrar plenamente nuevas herramientas y perfiles. Una tarea que, sin duda, no compete única y exclusivamente al docente, y que implica mayores inversiones educativas.

## Bibliografía

CRUZ, J. (2001). Progresiva incorporación de los derechos fundamentales en el acervo Comunitario. *Temas Laborales*. 59.

FERNÁNDEZ, F.J. y FERNÁNDEZ, M.J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. *Revista Científica Iberoamericana de comunicación y educación*. 46.

GONZÁLEZ, F. (2016). *Polimatía: la última gran tendencia del empleo en la era digital*, Expansión.

MANZANO, F. (2006). El empleo del futuro, el futuro del empleo, *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, ISSN 1130-8117, Año nº 19, Nº 200, 2006.

MONEREO, J.L. (2016). Transformaciones del trabajo y futuro del derecho de trabajo en la "era de la flexibilidad". *Derecho de las relaciones laborales*, 5.

Novo, C. (2016). Generación Z: Los emprendedores del futuro. *Ctrl: control & estrategias*,, nº. 637 (Septiembre), 2016.

OECD *Thematic studies: Work-based learning in vocational education and training (VET)*.

OECD *El diagnóstico sobre la Estrategia de competencias de la OCDE para España*.

OFICINA DE CONVERGENCIA EUROPEA (2006). *Orientaciones para la elaboración del Plan Docente de una asignatura*. Servicio de Orientación y Formación Docente. UE.

RICA, J.M. (1988). Universidad- Empresa. *Ekonomiaz: Revista vasca de economía*, 12

RIFKIN, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero. El Internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. Barcelona: Espasa.

RIFKIN, J. (2011). *La Tercera Revolución Industrial. Cómo el poder lateral está transformando la energía, la economía y el mundo*. Barcelona: Paidós

RIFKIN, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Barcelona: Paidós

SANMARTIN, O.R. (2016). Así se enseña en el aula del futuro. *El mundo*.

SUBIRAT, S. M. (2016). Intelectuales: un recurso social indispensable. *Diario Público*.

WAA. (2016). "Millennials y generación Z, ¿queda algo por saber?" *Ipmark: Información de publicidad y marketing*, 828.

W.AA. (2009) *Guías TIC para padres y madres... tanto de menores de 11 años, como de adolescentes...* Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, Junta de Andalucía.

Pastor, E. y Martínez, M. A. (coord.) (2014) *Innovación docente. Trabajo social en el siglo XXI: una perspectiva internacional comparada*. Madrid: Grupo 5

Matos, J. C., Pérez, M. L., González, B. y Escudra, J. (2010). U-Learning y autoaprendizaje activo. En Pérez, J. L. (coord.) *El Espacio Europeo de Educación Superior [Recurso electrónico]: nuevas estrategias docentes*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

WAA. (2009). Modelos didácticos para el autoaprendizaje. *Actualidad médica*, T. 94, 777.

Martín-Calero, G. (coord.) (2008). *Innovación docente: docencia y TICs*. Valladolid: Universidad de Valladolid

## Otras fuentes consultadas

Agencia Andaluza del Conocimiento.

[www.industriaconectada40.gob.es](http://www.industriaconectada40.gob.es)

[www.itu.org](http://www.itu.org)

[www.entrepreneur.com](http://www.entrepreneur.com)

[www.eshorizontes2020.cdti.es](http://www.eshorizontes2020.cdti.es)

[www.forbes.es](http://www.forbes.es)

[www.vidaprofesional.com.ve](http://www.vidaprofesional.com.ve)

[www.ilo.com](http://www.ilo.com)

[www.Europa.eu](http://www.Europa.eu)