



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

La formación en derecho basada en competencias: especial referencia al método de casos

Coords.
Carmen García Ruíz
Adriana Fillol Mazo
David Carrizo Aguado

Dykinson, S.L.

**LA FORMACIÓN EN DERECHO BASADA EN COMPETENCIAS:
ESPECIAL REFERENCIA AL MÉTODO DE CASOS**

LA FORMACIÓN EN DERECHO
BASADA EN COMPETENCIAS:
ESPECIAL REFERENCIA
AL MÉTODO DE CASOS

Coords.
Carmen García Ruíz
Adriana Fillol Mazo
David Carrizo Aguado

Dykinson, S.L.

2022

LA FORMACIÓN EN DERECHO BASADA EN COMPETENCIAS:
ESPECIAL REFERENCIA AL MÉTODO DE CASOS

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson, S. L.

Madrid – 2022

N.º 75 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2022

ISBN: 978-84-1122-455-0

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no reflejan necesariamente la opinión de Dykinson, S.L. ni de los editores o coordinadores de la publicación; asimismo, los autores se responsabilizarán de obtener el permiso correspondiente para incluir material publicado en otro lugar.

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	10
CARMEN GARCÍA RUIZ	
ADRIANA FILLOL MAZO	
DAVID CARRIZO AGUADO	

SECCIÓN I ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS PARA EL DERECHO PÚBLICO

CAPÍTULO 1. GLOBALIZACION, INTERNACIONALIZACION Y ESTUDIO DEL DERECHO ADMINISTRATIVO	14
ALEJANDRA BOTO ÁLVAREZ	

CAPÍTULO 2. LAS TESIS DOCTORALES SOBRE DERECHO PÚBLICO ROMANO: A PROPÓSITO DE LA METODOLOGÍA COMPARATISTA Y SUS VENTAJAS.....	33
BELÉN MALAVÉ OSUNA	

CAPÍTULO 3. EL PORTAFOLIO EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL EEES: EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE DERECHO ROMANO EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE.....	51
BELÉN FERNÁNDEZ VIZCAÍNO	
<i>UNIVERSIDAD DE ALICANTE</i>	

CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO Y LAS RELACIONES INTERNACIONALES A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA: APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS.....	72
ADRIANA FILLOL MAZO	

CAPÍTULO 5. FACULTAD DE DERECHO AMBIENTALMENTE RESPONSABLE, COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DEL DERECHO AMBIENTAL.....	88
MARINA GISELA HERNÁNDEZ GARCÍA	
BERENICE MARTÍNEZ PÉREZ	
LUIS ALBERTO BAUTISTA ARCINIEGA	

CAPÍTULO 6. SOFT SKILLS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO:LA RELEVANCIA DEL REGISTRO FORMAL.....	101
DAVID GARCÍA GUERRERO	

CAPÍTULO 7. INNOVACIÓN AUDIOVISUAL PARA LA CAPACITACIÓN JURÍDICA TRANSVERSAL EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA	117
ALEJANDRA BOTO ÁLVAREZ	
CAPÍTULO 8. LA DOCENCIA DEL DERECHO LABORAL EN LA UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA: UNA EJEMPLO DE METODOLOGÍA PRÁCTICA E INNOVADORA.....	133
AUTOR: JUAN MANUEL MORENO DÍAZ	
CAPÍTULO 9. THE INTEGRATION OF EUROPEAN UNION LAW AND POLICY IN THE TEACHING FIELD OF NATURAL SCIENCES	146
JULIA MANETSBERGER	
CARLOS SORIA RODRÍGUEZ	
NATACHA CABALLERO GÓMEZ	
NABIL BENOMAR	
HIKIMATE ABRIQUEL	
CAPÍTULO 10. LA UTILIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ACTIVO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CON MODALIDAD PRESENCIAL.....	161
MARÍA DEL CARMEN COLMENAR MALLÉN	
CAPÍTULO 11. FORENSIC GENETICS IN THE TEACHING FIELD OF THE LEGAL SCIENCES - IMPORTANCE AND LIMITATIONS	177
CLÁUDIA GOMES	
SARA PALOMO DÍEZ	
ANA MARÍA LÓPEZ PARRA	
ANA PATRICIA MOYA RUEDA	
CAPÍTULO 12. EL GLOSARIO JURIDICO COMO INNOVACION DOCENTE	193
CARLA DE PAREDES GALLARDO	
CAPÍTULO 13. LA PROMOCIÓN DE LA DISCUSIÓN JURÍDICA EN LA DOCENCIA VIRTUAL, A PARTIR DE LA CREACIÓN DE SALAS SIMULTÁNEAS DE DEBATE	205
MIQUEL JULIÀ-PIJOAN	

SECCIÓN II
EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA EN EL
ÁMBITO DEL DERECHO PRIVADO

CAPÍTULO 14. LA RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS COMO METODOLOGÍA EN DERECHO DE SOCIEDADES.....	218
JUDITH MORALES BARCELÓ	
CAPÍTULO 15. NUEVAS TENDENCIAS DOCENTES EN EL ÁMBITO DEL DERECHO CIVIL: LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA QUE PERMITE FIJAR CONCEPTOS Y RESOLVER CONFLICTOS JURÍDICOS DESDE UNA PERSPECTIVA INTEGRAL Y HUMANA.....	230
ANA LAMBEA RUEDA	
CAPÍTULO 16. LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DERECHO EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA: FORMACIÓN PRÁCTICA EN EMPRESAS EN ENTORNOS ONLINE (S. XX-XXI)	251
ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS	
CAPÍTULO 17. CONSUMO EN EL AULA	263
TATIANA CRETU	
NEREA DÍAZ ORTIZ	
CAPÍTULO 18. UNA EXPERIENCIA DOCENTE DE APLICACIÓN DEL DEBATE EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS JURÍDICAS	277
ENRIQUE MELCHOR GIMÉNEZ	
CAPÍTULO 19. EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA UN APRENDIZAJE INMERSIVO DEL DERECHO DIGITAL	290
JORGE VILLALOBOS PORTALÉS	
CAPÍTULO 20. DIVERSIFICACIÓN METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO: EXPERIENCIA DOCENTE	308
JUAN CARLOS VELASCO-PERDIGONES	
CAPÍTULO 21. APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. NUEVAS OPORTUNIDADES Y NUEVOS RETOS	327
DIEGO CRUZ RIVERO	

SECCIÓN III
CUESTIONES TRANSVERSALES SOBRE LA APLICACIÓN DE NUEVOS
MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN

CAPÍTULO 22. APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERUNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS	347
JAVIER MARTÍNEZ CALVO	
CAPÍTULO 23. LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS JURÍDICAS	362
AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN	
CAPÍTULO 24. UMA FERRAMENTA PARA O ACESSO À JUSTIÇA: PROPOSTA DE VOCABULÁRIO BILÍNGUE A PARTIR DA CONVENCIONALIZAÇÃO DE TERMINOLOGIAS JURÍDICAS PARA A COMUNICAÇÃO E COMPREENSÃO EM LIBRAS.....	382
JÉSSICA SANTOS SOUZA MARTINS FLÁVIA MEDEIROS ÁLVARO MACHADO	
CAPÍTULO 25. INNOVACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DEL DERECHO A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO ÉTNICO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD Y CONFLICTO: A PROPÓSITO DEL CASO COLOMBIANO	403
YENNESIT PALACIOS VALENCIA	
CAPÍTULO 26. LA APUESTA POR UNA CLASE VIRTUAL PERMANENTE Y DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN JURÍDICA.....	419
ANTONIO MUÑOZ AUNIÓN VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO	
CAPÍTULO 27. LA INCORPORACIÓN DEL VÍDEO A LA TUTORIZACIÓN Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO (TFG) EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO.....	433
ÁLVARO JARILLO ALDEANUEVA SUSANA VIÑUALES FERREIRO	
CAPÍTULO 28. EL DEBATE ACADÉMICO COMO TÉCNICA PARA LA APROXIMACIÓN DEL ALUMNADO A LOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS EXTRANJEROS	454
JAVIER MARTÍNEZ CALVO	
CAPÍTULO 29. LA CLINICA JURIDICA COMO METODOLOGIA DOCENTE	467
CARLA DE PAREDES GALLARDO	

CAPÍTULO 30. ESTRATEGIAS DE DOCENCIA VIRTUAL ORIENTADAS AL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL TRABAJO EN EQUIPO EN TITULACIONES JURÍDICAS	480
ARAYA ESTANCONA PÉREZ MARINA REVUELTA GARCÍA	
CAPÍTULO 31. ARTES Y DERECHO. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA.....	497
CRISTINA MONEREO ATIENZA	
CAPÍTULO 32. <i>MENTORING</i> PARA DOCENTES EN LA ENSEÑANZA <i>ONLINE</i> Y PRESENCIAL, METODOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE: SEMINARIOS Y TRABAJOS EN EQUIPO PROFESORES-ALUMNOS.....	510
ANA LAMBEA RUEDA MARÍA AMPARO GRAU RUIZ JOSEFINA FERNANDEZ-GUADAÑO	
CAPÍTULO 33. LEGO® SERIOUS PLAY® UNA HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL SECTOR LEGAL.....	528
JUAN PABLO LÓPEZ-PÉREZ LUISA FERNANDA JIMÉNEZ-MAHECHA	
CAPÍTULO 34. DOSSIER DE RECURSOS Y FUENTES FIABLES PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS JURÍDICOS	549
FRANCISCA M. ROSSELLÓ RUBERT	
CAPÍTULO 35. LAS VENTAJAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERCAMBIO DOCENTE	564
JORGE AGUSTÍN VIGURI CORDERO	
CAPÍTULO 36. LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA	579
MARÍA PASTRANA ESPÁRRAGA	
CAPÍTULO 37. EL DOCENTE COMO AUTÉNTICO FACT-CHECKER.....	593
TATIANA CRETU	
CAPÍTULO 38. DIRECCIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIO (TFM Y TFG) DE CARÁCTER JURÍDICO EN LÍNEA: ANÁLISIS DE MÉTODOS DE SEGUIMIENTO	608
MANUEL PALOMARES HERRERA	
CAPÍTULO 39. ARCADU: UNA PROPUESTA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE INVESTIGADOR EN ALUMNOS DE GRADO A TRAVÉS DEL ARTÍCULO DE REVISIÓN	627
PABLO JAVIER MIRÓ COLMENAREZ SILVIA DURÁN ALONSO MARÍA MENDEZ ROCASOLANO MARÍA ISABEL PÉREZ GAZQUEZ	

La consecución de una educación superior de calidad que dote al estudiantado de conocimientos y capacidades transferibles y necesarias para el mundo laboral presente y futuro es uno de los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior. Desde las autoridades competentes en materia de Educación Superior e Investigación se han desarrollado diferentes sistemas de evaluación curricular del personal docente universitario en los últimos años, sistemas en los que se presta una especial atención a la innovación docente.

En el ámbito del Derecho, los juristas deben adquirir una serie de competencias generales como el razonamiento crítico, la capacidad de análisis y síntesis o incluso las relacionadas con la digitalización, así como competencias específicas, tales como la interpretación y la argumentación jurídica, entre otras, que resultan fundamentales para garantizar el desarrollo de profesionales de calidad que puedan adaptarse a las demandas actuales. En este sentido, el docente juega un papel esencial para instruir al estudiante en la formación basada en competencias, siendo cada vez más necesario el avanzar en los procesos de renovación pedagógica como objetivo de la innovación docente a estos efectos.

Así, pues, el desarrollo de las nuevas tecnologías, los frecuentes cambios en el mundo del derecho y la necesidad de enfrentar al alumnado a la realidad jurídica práctica obliga a los docentes a innovar continuamente en la metodología pedagógica en las Universidades de Derecho, siendo necesarias, por ello, las estrategias didácticas que prioricen sobre metodologías activas para crear entornos proclives al aprendizaje real de los estudiantes.

En este sentido, podemos considerar que el modelo de formación del docente universitario integra tres áreas principales: la formación educativa y las herramientas de enseñanza y aprendizaje, la innovación docente y la investigación en la docencia universitaria. El área de

innovación incluye el aprendizaje en entornos virtuales, la formación para el desarrollo de competencias profesionales, la evaluación, los equipos docentes, las metodologías activas de aprendizaje y el análisis del aprendizaje. Atendiendo a ello, cuando hablamos de innovación en la docencia nos referimos a los nuevos métodos que los docentes universitarios pueden utilizar para transmitir el conocimiento de las diferentes disciplinas, es decir, el camino a través del cual se puede garantizar la adquisición de las competencias necesarias para la formación especializada y el desarrollo de habilidades prácticas. La educación superior basada en competencias pretende con ello rediseñar el sistema educativo en torno al aprendizaje real del estudiante para prepararlos hacia una carrera laboral cada vez más global y competitiva.

En este contexto, el Espacio Europeo de Educación Superior ha suscitado una revisión y puesta al día de los métodos docentes empleados en nuestras Universidades, propiciando el paso de un modelo educativo basado en la enseñanza, a un nuevo modelo centrado en el aprendizaje. Las nuevas directrices marcadas sugieren metodologías más participativas y reflexivas en las que el trabajo autónomo del estudiante va a tener un mayor protagonismo; frente a los enfoques didácticos centrados en la figura del profesorado, se pretende avanzar hacia una enseñanza orientada a la actividad autónoma.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta obra que se presenta tiene como objetivo general reunir experiencias prácticas y trabajos teóricos que versan sobre la mejora docente y/o la innovación en la adquisición de las competencias propias del Derecho en cualquiera de los ciclos, especialidades y para cualquier desempeño para el que habilita esta disciplina. Gracias a las contribuciones de los diferentes docentes, preocupados por ofrecer a nuestros estudiantes universitarios una formación actualizada y competente, se promueve el intercambio de experiencias exitosas en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas áreas jurídicas, así como la exploración de nuevas ideas en cuanto al acercamiento del alumnado a la realidad jurídica. Para ello la estructura de esta publicación se ha dividido en tres secciones: la primera acoge contribuciones relativas a las estrategias didácticas innovadoras para el derecho público, tales como la enseñanza del derecho internacional público y las

relaciones internacionales a través de la aplicación práctica, la innovación audiovisual para la capacitación jurídica transversal en gestión y administración pública, el proceso de enseñanza-aprendizaje del derecho financiero y tributario, el portafolio en la evaluación formativa en derecho romano, las metodologías prácticas e innovadoras en el derecho laboral, etc.; la segunda sección incorpora trabajos sobre experiencias de innovación docente en el aula en el ámbito del derecho privado, como por ejemplo: la resolución de casos prácticos como metodología en derecho de sociedades, las nuevas tendencias docentes en el ámbito del derecho civil, la imagen como herramienta que permite fijar conceptos y resolver conflictos jurídicos, la aplicación de las tecnologías de la información a la enseñanza del derecho, etc.; la tercera sección incluye cuestiones transversales sobre la aplicación de nuevos métodos pedagógicos en la formación jurídica, como por ejemplo: el aprendizaje colaborativo interuniversitario en las ciencias jurídicas, los entornos virtuales de aprendizaje, el análisis de métodos de seguimiento para TFGs jurídicos, la promoción de la discusión jurídica y el debate en la docencia virtual, algunas propuestas para fomentar el aprendizaje investigador en los alumnos de grado a través del artículo de revisión, la clínica jurídica como innovación docente, la motivación como elemento en la formación de competencias jurídicas, etc.

En definitiva, podemos situarnos ante una obra que profundiza sobre la búsqueda de la mejora en la docencia, con espíritu de superación, para convertir las aulas en semilleros de aprendizaje activo, de correspondencia y reciprocidad entre docente y estudiantes en aras de que estos alcancen una formación integral y competente en una sociedad cada vez más globalizada y competitiva.

CARMEN GARCÍA RUIZ
Universidad Loyola

ADRIANA FILLLOL MAZO
Universidad de Sevilla

DAVID CARRIZO AGUADO
Universidad de León

SECCIÓN I

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS INNOVADORAS
PARA EL DERECHO PÚBLICO

GLOBALIZACION, INTERNACIONALIZACION Y ESTUDIO DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

ALEJANDRA BOTO ÁLVAREZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

En pleno siglo XXI, el Derecho Administrativo tiende en la práctica a dejar de ser interno, público y en algunas ocasiones hasta incluso normativo. Los efectos jurídicos de la globalización son un fenómeno cuyo estudio se encuentra en este momento en boga, aunque respecto al Derecho público aún se necesita de mayor análisis para identificar los campos en que se estaría produciendo la pérdida de sistematización, las vías por las que se introducen las fisuras, las formas de reacción/adaptación, y en general sus efectos para el propio sistema, pero también para el Estado y para la ciudadanía.

La perspectiva de este estudio es mucho más limitada, centrándose sólo en los retos que surgen respecto a la docencia de la materia en aquellos Grados de nuestras Universidades en que se imparte (fundamentalmente del ámbito jurídico, pero también político, social y económico-empresarial). Y es que en algunas Universidades hay compañeros y compañeras valientes que se esfuerzan en la impartición de las materias de Derecho Administrativo en inglés, lo que no es tarea fácil precisamente por el arraigo nacional de la tradición administrativa. Los retos científicos que ello entraña no son menores. Su denuesto, sin embargo, tampoco parece bastante, pues lo que el mundo actual plantea no sólo necesita de traducciones lingüísticas, sino también metodológicas.

La reflexión en realidad tiene poco de audaz pues, por mucho que el Derecho Administrativo sea una disciplina jurídica interna vinculada al Estado nacional, la mirada “externa” es una constante en la academia,

desde la técnica por oposición (baste citar aquí a Dicey y Hariou) al Derecho comparado (Mayer). Sin embargo, el desafío que ahora se quiere abordar, y es donde radica el carácter novedoso de la propuesta, es el paso del enfoque puramente doctrinal en la investigación al de la docencia y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1. EL DERECHO ADMINISTRATIVO COMO DISCIPLINA EN SEMPITERNA CRISIS

En su definición más extendida en el contexto español, el Derecho Administrativo es aquella rama del Derecho público interno, de carácter estatutario, común y normal, constituido por principios y normas que regulan la organización y la actividad pública de las Administraciones, ejercida con el apoyo de privilegios singulares y en el marco de los derechos garantizados a los ciudadanos.

Hace tiempo ya, no obstante, que todas estas notas clásicas del Derecho Administrativo están en proceso de revisión y así se ha señalado que en la actualidad el contorno de las Administraciones públicas que determina su aplicación subjetiva está en crisis y resulta cada vez más difuminado. En puridad la imagen subjetiva de la Administración, e incluso su calificación como persona jurídica, es una construcción contemporánea y limitada, porque tradicionalmente la personificación se había proyectado sobre el Estado (según las teorías hobbesianas, acogidas en España por la escuela de Gallego Anabitarte). De ahí que la comprensión organizativa y subjetiva de la Administración haya convivido con una concepción funcional que incluso ha sido definida en sentido amplísimo por exclusión de la actividad legislativa y la judicial, sobre todo por la doctrina alemana (Jellinek o Forsthoff). Sin embargo, esta idea hoy también está en crisis, sin ir más lejos por la creciente participación de sujetos privados en funciones materialmente administrativas (Canals i Ametller, 2003) y por los fenómenos autorregulatorios (Esteve Pardo, 2002).

El Derecho Administrativo tiene por objeto al poder y la lucha jurídica contra sus inmunidades, por eso no puede sorprender que de forma recurrente aparezcan tendencias escapistas, que pretenden huir del corsé y los principios del Derecho público buscando fórmulas organizativas y de funcionamiento (sobre todo contractual) tomadas del Derecho privado, lo que tiene consecuencias importantes respecto a las garantías y

derechos de los administrados, tanto los destinatarios del servicio prestado como los posibles proveedores de esos entes que ahora se someten al Derecho privado y, por tanto, a sus principios.

Pero el Derecho Administrativo, además, está en constante evolución, como lo están los poderes públicos que constituyen su sustrato subjetivo de referencia: Estado liberal, democrático, del bienestar, desregulador... y hoy, globalización.

Ciertamente, uno de los grandes retos del Derecho Administrativo en el siglo XXI es la integración multinivel y la dimensión internacional de las relaciones jurídicas, también administrativas. Hoy en día resulta incontrovertido que existen intereses transnacionales que no pueden ser adecuadamente tutelados y perseguidos en los confines estatales. Por eso uno de los grandes embates que apuntan a la reconstrucción de la teoría general del Derecho Administrativo es el que procede del exterior. En gran medida esto sucede porque la toma de decisiones también es ultraestatal, como lo son los poderes. Estos se han regionalizado, pero a la vez se han deslocalizado; se han interconectado y también se han globalizado.

Así, es imposible ya mantener la validez de la ecuación Derecho Administrativo = Administración pública y se ha dicho que, frente al proceso de huida de los años 90 del siglo XX, el siglo XXI ha traído una extensión del Derecho Administrativo más allá de la órbita subjetiva de la Administración pública y del Estado (Esteve Pardo, 2013).

Sin embargo, en nuestras Facultades sigue impartándose mayoritariamente el contenido clásico de la disciplina, con un enfoque que ciertamente avanza cada vez más en cuestiones de innovación docente y tecnológica¹, pero que se adapta mal a la realidad global con que se encontrarán los egresados. El proceso de cambio y adaptación sobre el que aquí se quiere incidir tendrá que ser necesariamente gradual y requiere

¹ La Asociación Española de Profesores de Derecho Administrativo (AEPDA) ha creado un Grupo de Trabajo de Metodología e Innovación Docente que visibiliza estas cuestiones. Puede verse un conjunto de buenas prácticas y un repositorio de actividades, experiencias y recursos en <https://mid.aepda.es/>.

de un esfuerzo de precisión conceptual, al que se intenta contribuir en el epígrafe siguiente.

1.2. PRECISIONES CONCEPTUALES

La globalización es un fenómeno omnipresente en el relato sociocultural y político contemporáneo, pero que precisa de una delimitación conceptual. Como proceso de interacción comercial e industrial, e incluso de dominación imperialista, no es históricamente algo nuevo, pero en la actualidad se declina de una forma que permite caracterizar nuestra era con su referencia (Albrow, 1997).

La primera de sus notas es la puesta en cuestión del Estado nacional y el desplazamiento de la relación de poder entre países y mercados en beneficio de estos últimos (Osterhammel y Petersson, 2019: 13). Otros rasgos definitorios que generan consenso académico son la hibridación cultural y la compresión espacio-temporal, que han favorecido en gran medida los avances en tecnologías de la comunicación.

El ámbito internacional ha dejado de ser un escenario donde los únicos protagonistas son los Estados, también porque los grandes actores económicos hoy tienen una escala de toma de decisiones muy distinta de las dimensiones jurídicas y políticas nacionales de otrora. Resulta evidente que el Derecho público no puede ser ajeno a este fenómeno y de su mano aparecen distintas categorías dogmáticas que merecen atención más detallada.

1.2.1. Derecho Internacional administrativo

Aunque no siempre se ha usado en el mismo sentido, sobre todo dependiendo de la filiación administrativista o internacionalista del autor, bajo el paraguas de la expresión Derecho Internacional administrativo se encuentra el conjunto de reglas propias del Derecho Internacional que se aplican a las relaciones entre particulares y organizaciones internacionales en materias típicamente administrativas. Son asuntos tildados en ocasiones como burocracia multilateral (Quayle, 2021) y que cubren, por ejemplo, el empleo en el seno de estas organizaciones, los servicios públicos que ofrecen, los contratos que suscriben

para cubrir sus necesidades en el mercado o las sanciones que pueden imponer (Thévenot-Werner, 2021).

Se trata de un ámbito fronterizo, tendente a ser obviado en las aulas. Ello no es de extrañar, dado que las mismas instancias internacionales aplican el término de forma equívoca (Ago, 2022).

1.2.2. Derecho Administrativo internacional

La expresión Derecho Administrativo internacional fue empleada en lengua germánica por el profesor Eberhard Schmidt-Aßmann (2006) en un célebre discurso que se considera una de las fuerzas tractoras de la faceta europea del Derecho global. El propio Schmidt-Aßmann era consciente de que la expresión tenía ya un significado históricamente atribuido y además controvertido, pero no renuncia por ello a defender la necesidad su reconfiguración.

Para el profesor alemán, por Derecho Administrativo internacional debe entenderse el Derecho Administrativo “contenido en normas” de Derecho Internacional público y que comporta procesos de transformación del Derecho nacional y de reformulación del internacional similares en sus estructuras (pero no en sus mecanismos) a la europeización. Siguiendo esta teoría, se ha dicho que este Derecho Administrativo internacional de nuevo cuño incluye no sólo la determinación de la norma aplicable en un conflicto internacional de Derecho público, sino también el análisis del régimen jurídico de la actuación de las instancias administrativas internacionales, el Derecho condicionante de los ordenamientos jurídico-administrativos nacionales (los célebres estándares internacionales) y el de la cooperación administrativa internacional. Desarrollos ulteriores en la doctrina alemana de Heidelberg han consolidado esta línea de trabajo, a veces combinando la expresión con la de Derecho Internacional institucional (Bondandy et als., 2010).

1.2.3. Derecho Administrativo global

El Derecho Administrativo global emana como modismo a partir de varias investigaciones coetáneas que aspiraban a abrir un nuevo campo de investigación para el Derecho Administrativo a principios del siglo XXI

y en cierta forma puede decirse que engloba todas las nociones que hasta ahora se han presentado (Darnaculleta Gardella, 2016).

El gran mérito de la construcción es, sobre todo, haberse dado cuenta de un cambio y un fenómeno en el mundo actual, el de la interdependencia de una nueva forma de gobernanza a nivel global en campos como la seguridad, la alimentación, el medioambiente, la banca o las telecomunicaciones. Se trata de ámbitos que escapan al control de los Estados nacionales, aunque están en estrecho contacto con ellos, porque se gobiernan y administran desde entidades internacionales (formales o informales) al margen del Derecho nacional o de los tratados.

Esas entidades merecen ser calificadas como Administraciones (globales) por sus funciones, sus potestades y su carácter técnico, aunque en su organización adoptan las más de las veces formas híbridas, cuando no directamente privadas. El Derecho Administrativo global sería el propio de esas entidades responsables de la gobernanza del globo y se preocuparía especialmente por su actividad y control².

Es, no obstante, un concepto dogmáticamente débil. Así, uno de sus grandes valedores, el profesor italiano Sabino Cassese (2020) ha reconocido sin ambages las limitaciones del Derecho Administrativo global, que ni es sólo global, ni exclusivamente administrativo, ni siquiera únicamente normativo. Cassese apunta los tres grandes retos a que debe enfrentarse su estudio: el constante cambio; la relación con los Estados que también son actores de este Derecho global; y la necesidad de desarrollar nuevos paradigmas ante la insuficiencia de los existentes, por ejemplo, en cuanto a mecanismos de legitimidad y control.

La literatura sobre Derecho Administrativo global se ha centrado sobre todo en justificar el porqué y el cómo de su existencia, mayormente a partir de ejemplos concretos y análisis sectoriales. En las reflexiones más conceptuales, es común señalar que sus rasgos principales son el

² Así puede concluirse en términos muy sintéticos a partir del contenido dado a la voz "Global Administrative Law", por Benedict Kingsbury y Megan Donaldson, para la *Max Planck Encyclopedia of Public International Law* (<https://opil.ouplaw.com/home/mpiil>).

carácter no territorial, la alteración del equilibrio de poderes y el déficit de legitimidad.

El Derecho Administrativo global nace con la aspiración de convertirse en una especialidad o una nueva rama jurídica, con un contenido propio y diferencial, fronteriza con el Derecho Internacional y también con el Constitucional, aunque aún esté en una fase incipiente. Uno de sus aspectos más controvertidos es la discusión sobre la existencia o no de un verdadero ordenamiento jurídico global (Chiti, 2015). En todo caso, con independencia de lo que pueda opinarse al respecto, lo que es seguro es que actualmente nos enfrentamos a un *espacio* jurídico global, como fenómeno, que está transformando los ordenamientos nacionales de una forma sobre la que es preciso reflexionar con ánimo estructural y dogmático. Seguidamente se propone un modelo teórico y otro metodológico que podrían seguirse como pauta. Su gran ventaja es que vienen aplicándose y funcionando ya, aunque más de manera intuitiva que como construcción epistemológica.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo es llamar la atención sobre las implicaciones docentes de la internacionalización, en relación con la fisura que la misma está produciendo en el sistema del Derecho Administrativo. El fenómeno, que ha llevado a la mejor doctrina a replantear la definición tradicional de la propia disciplina, debería tener también un correlato metodológico en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta, pero es una dimensión que por el momento no ha sido debidamente considerada.

Para empezar a remediarlo, se propondrán y discutirán una serie de parámetros conductores. Estos tienen que ver con ciertas características clásicas, pero escogidas en función de la clave internacionalizadora, de la disciplina.

3. METODOLOGÍA

A partir de la revisión doctrinal de la bibliografía que se cita y teniendo en cuenta que esta contribución supone una aproximación teórica al tema, se ofrecen dos propuestas respecto al fenómeno de estudio: una de teoría y otra propiamente de metodología.

3.1. UNA PROPUESTA DE TEORÍA: LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO EJE

Dado que, como se ha visto, ninguna de las “etiquetas” que han aspirado a identificar los cambios que se están produciendo con la transnacionalidad del Derecho Administrativo presenta el carácter unívoco y sólido preciso, quizás pueda encontrarse paradójicamente la solución en una nueva huida. Esta vez respecto de categorías generales, para quedarnos en cambio con el puro fenómeno, que es incontestable.

Así las cosas, cabría trasladar el foco de atención del resultado al proceso, para centrar la atención sobre la internacionalización del Derecho Administrativo en sí, y no ya sobre sus consecuencias. Con ello dejaría de debatirse metalingüísticamente sobre una terminología más o menos acertada para designar la disciplina resultante. Y es que, además de las aspiraciones conceptuales antes desgranadas, se han acuñado muy variadas fórmulas elocuentes, algunas verdaderamente metafóricas y fascinantes, como las de Derecho transnacional, postnacional, deslocalizado, sin fronteras o cosmopolita, pero todas obligan a una previa precisión de significado, pues ninguna resulta científicamente autoexplicativa. Los esfuerzos para homogeneizar la terminología y hacer los conceptos inteligibles distorsionan y diluyen lo que creo que debería ser objeto directo de atención metodológica.

Tal y como ha recordado Cossalter (2019), estructuralmente la internacionalización puede ser vertical (ascendente y descendente, del Estado con las organizaciones internacionales) u horizontal (que comprende las influencias extranjeras sobre el Derecho nacional y la cooperación). Materialmente, cabe reconducir de la misma manera la internacionalización a dos polos: derechos económicos y derechos humanos (Balbín, 2020). Todas estas dimensiones están también presentes en el ámbito que, por

su estado científico actual más depurado, se sugiere seguir como referencia metodológica: el del Derecho europeo.

3.2. UNA PROPUESTA DE MÉTODO: EL PARADIGMA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO EUROPEO

Dejando ahora al margen el que puede llamarse “Derecho paneuropeo”, que se da en la escala del Consejo de Europa, el Derecho Administrativo europeo es una disciplina joven, que acredita la especificidad administrativa del orden jurídico de la Unión Europea (en el sentido notablemente visibilizado por Schwarze o Craig), pero también las relaciones de influencia entre este y los Derechos Administrativos nacionales (como en particular han estudiado Auby y de la Rochère). Nace de la recepción de fuentes, escritas o no, en el orden jurídico interno como consecuencia del proceso de integración, continúa con el mecanismo del diálogo entre los jueces y acaba derivando en relaciones triangulares por interconexión ordinamental (Martín-Retortillo Baquer, 2014).

El Derecho Administrativo europeo es un sustrato ideal para reflexionar sobre las mismas bases de la disciplina: el ejercicio de autoridad, el concepto de potestad, los perfiles del servicio público, los principios, la organización o el empleo en su seno (Amilhat, 2021).

Con independencia de que se imparta o no como materia así identificada en los planes de estudio vigentes en nuestras Universidades, ningún profesor de Derecho Administrativo puede evitar referencias al Derecho de la Unión en sus clases y ejemplos; baste citar el tema clásico de la contratación del sector público, pero también otros más modernos como la actividad convencional local transfronteriza en materia de residuos o atención sanitaria.

4. RESULTADOS

El *excursus* anterior debería haber servido para mostrar la difícil inteligibilidad de expresiones de uso común en la práctica jurídica actual, pero que no generan consenso. Junto a denominaciones más o menos descriptivas o metafóricas (Derecho institucional, transnacional, postnacional, deslocalizado, sin fronteras o cosmopolita), merecen especial

atención los intentos de crear nuevas ramas o disciplinas que según los enfoques se solapan o contraponen.

A modo de resumen, la tabla siguiente refleja las tres principales, tratando de mostrar que en ningún caso son debates superados ni fases lineales evolutivas, teniendo en cuenta que el nexo conductor común es el fenómeno jurídico de la internacionalización.

TABLA 1. *Contraposición conceptual*

Derecho Internacional administrativo	En pugna desde s. XIX: lógica administrativista de las organizaciones y autoridades internacionales	
Derecho Administrativo internacional		Confrontación propia del s. XXI: lógica administrativista de la más difusa gobernanza
Derecho Administrativo global		

A partir de todo lo visto y siguiendo, de acuerdo con la propuesta metodológica realizada, *mutatis mutandis* las más actualizadas teorías sobre la europeización del Derecho Administrativo en la doctrina española (Sarmiento y Codina García-Andrade, 2021: 746-747), podría decirse de manera aproximativa que la internacionalización es un proceso de cambio que se produce por la influencia extraestatal en el ordenamiento interno y que conduce, de forma casi irreversible, a la sustitución del origen de las fuentes normativas, así como de su intérprete último.

En síntesis, los cambios que se presentan pueden resumirse en la siguiente tabla.

TABLA 2. *La fuerza internacionalizadora*

Características del fenómeno	Posibles efectos
Cambio por influencia externa	Huida del Derecho Administrativo
Producción normativa	Cambio en orientaciones y principios
Interpretación y control	Renovados parámetros de actuación

5. DISCUSIÓN

Testar en qué medida la internacionalización afecta al Derecho Administrativo requiere previamente identificar una serie de parámetros que permitan identificar o caracterizar ese Derecho Administrativo y desde los que valorar los cambios. Si bien con anterioridad se han señalado algunas notas definitorias casi universales de la disciplina, respecto a su conceptualización, ahora tiene más sentido aplicar un criterio utilitarista. Así, conviene que los aspectos elegidos para el análisis estén directamente relacionados con los efectos del proceso de internacionalización tal y como se acaba de definir. Interesa también, por razones de extensión y entidad del presente trabajo, ceñirse a un número manejable de variables, puesto que no puede aspirarse a la elaboración aquí de todo un tratado sobre el Derecho Administrativo internacionalizado. Lo que se propone es una aproximación en esencia bifronte, tributaria en el fondo de las dos grandes concepciones tradicionales del Derecho Administrativo a las que ya se ha hecho la referencia (la subjetiva y la funcional), que se resume como sigue.

TABLA 3. Paradigmas

Elementos subjetivos	Ejercicio de autoridad y potestades públicas
	Cuestiones organizativas: descentralización y externalización
Elementos objetivos	El bien jurídico protegido: interés general
	Accountability, buena administración y gobernanza

Es habitual señalar, haciendo referencia a Hauriou, que el Derecho Administrativo francés construyó sus bases en gran medida sobre la idea de las prerrogativas de la Administración (en ejercicio de la *puissance publique*). Sólo estas, en definitiva, explicarían los privilegios y poderes exorbitantes que frente al ciudadano común tiene la Administración, *potentior persona* capaz de crear, modificar o extinguir unilateralmente relaciones jurídicas y de mantener e, incluso, tutelar ciertas situaciones previas. Aunque se trata de una noción que dentro del propio sistema francés ha perdido peso específico en tiempos más modernos, y que en todo caso tiene que equilibrarse con el régimen constitucional, sigue

siendo común encontrar en sistemas nacionales muy diversos la idea de que la sujeción al Derecho Administrativo va a depender de la concurrencia de un sujeto que ejerce potestades administrativas, o dicho también de otra manera, que disponga de facultades que impliquen el ejercicio de autoridad pública (*imperium*). La *summa divisio* entre potestades regladas y discrecionales constituye de hecho un parámetro casi universal en el Derecho Administrativo contemporáneo³.

La identificación concreta de esas potestades es variada (reglamentaria, autoorganizativa, inspectora, disciplinaria, sancionadora, planificadora, tarifaria, expropiatoria, etc.) y su estudio detallado supone el contenido sustancial del Derecho Administrativo, lo que es indicativo de la importancia conceptual de esta noción. Esta, sin embargo, se emplea de manera equívoca por el Derecho positivo y de forma no universal en la doctrina académica⁴.

Eliminada la ficción subjetiva según la cual el tipo de persona jurídica determina su régimen público o privado, el ejercicio de las potestades administrativas está adquiriendo un protagonismo creciente como criterio de aplicación del Derecho Administrativo, entendiéndose la potestad no sólo como ejercicio de autoridad y privilegios, sino también como poderes cuyo ejercicio conduce a efectos favorables para la ciudadanía (Gamero Casado, 2021: 49). Así las cosas, cabría salvar sin quebrar la unidad del Derecho Administrativo el ejercicio de potestades administrativas por entidades que sólo *lato sensu* conforman el sector público e

³ Incluso en los sistemas de tradición anglosajona puede verse así. De hecho, en los países con esa herencia a los poderes extraordinarios de la Administración atribuidos de forma explícita por la legalidad formal, hay que añadir las prerrogativas del *common law*, que en origen corresponden a la Corona, pero son ejercidos a través de sus representantes (Velasco Cabañero, 2020: 87-88). El *Administrative power* se identifica tanto por sus manifestaciones positivas (constitucionales, legislativas o basadas en prerrogativas), como negativas (a partir de lo sentado por *judicial review* y los *ultra vires*). La labor es inductiva, pues el concepto de potestad tiene en el sistema británico poco peso estructurante, y pivota en general sobre la justificación del control judicial hacia el Parlamento y el Gobierno. Una visión histórica y disruptiva, con las pretensiones de autoridad de la Administración como protagonista, puede verse en McLean, 2020: 45.

⁴ La misma idea y distinción entre autoridad/potestad resulta muy difícil de traducir. Así se han propuesto por ejemplo los términos de Public Function, Öffentliche Verwaltung, Puissance Publique o Potestà Amministrativa: Gamero Casado (dir.) 2022.

incluso por agentes privados, siempre que su atribución y ejercicio responda al interés general.

En segundo lugar, la doctrina académica sobre Derecho global, la relación entre globalización y descentralización fue magistralmente subrayada por Jean-Bernard Auby ya a principios de siglo, consiguiendo salvar así la barrera apriorística que sitúa la primera en el ámbito internacional (hacia arriba) y la segunda en el ámbito interno (hacia abajo). Empíricamente, además, resulta incontestable que existe una tendencia convergente, al menos entre los países de la OCDE, hacia la proliferación de entidades instrumentales, más o menos autónomas, que se multiplicaron de la mano de las teorías del *New Public Management*, genéricamente conocidos como agencias y que pueden tildarse como una suerte de “accesorios de moda”. La conexión de la internacionalización con la descentralización funcional se presenta casi como una realidad evidente. También lo es, en cierta forma, la otra deriva de la descentralización, la territorial, que merece ser tenida en consideración cuando se habla precisamente de la aparición de un derecho “sin fronteras”; ciertamente, la afirmación de que la internacionalización incide necesariamente sobre los territorios, su gobierno y su Derecho resulta casi de Perogrullo. Es notorio, por ejemplo, cuando la descentralización se declina en forma de “policentrismo”. Por su parte, la consideración de la externalización apenas necesita justificación dado que, como ya se ha dicho, uno de los efectos de la globalización es la preponderancia de redes transnacionales, que tienen una sustancia híbrida e incluso forma muchas veces privada.

Por su parte, el interés general es un concepto jurídico indeterminado, abstracto y un tanto místico, que se erige como categoría central de la actuación de las Administraciones públicas (Rodríguez-Arana, 2012: 143). Ese interés público, que en un Estado de Derecho no puede entenderse superior a la propia legalidad del accionar administrativo, adquiere una nueva dimensión en el contexto de la globalización y la internacionalización, tanto desde la perspectiva económica como de los derechos humanos. Y es que la superación del marco de las comunidades, constituciones y democracias nacionales lleva a un nuevo paradigma de justicia global, donde para algunos autores ya no cabe hablar de un interés

general. Más bien se trata, entiendo, de que ese interés, irrenunciable para el Derecho Administrativo, debe redefinirse desde una lógica institucional que supera la separación tradicional entre relaciones intranacionales e internacionales (Pogge, 2008).

Por esencial que parezca como concepto, sin embargo, el interés general sólo podrá ser útil a los efectos que propone este trabajo si se decanta en procedimientos y procesos públicos concretos e identificables. El reto en este punto resulta evidente, es la dificultad para consensuar una base fundacional compartida en el mundo globalizado, y de ahí que se haya recurrido a distintos principios generales, como el principio de legalidad (*rule of law*), la eficacia, la eficiencia, la responsabilidad, la seguridad jurídica, la transparencia o la participación. Aunque también se haya dudado sobre su viabilidad e incluso sobre su conveniencia (Harlow, 2006), un elemento vehicular en este punto resulta ser el de *accountability*, altamente promocionado como valor universal transnacional ante las habituales críticas de falta de legitimidad del Derecho global (Black, 2008). La idea de fondo es que las carencias de legitimidad democrática de los mecanismos globales de gobernanza pueden suplirse de alguna forma si se hace responder a quienes toman la decisión no ya en términos políticos, sino racionales, aplicando igualmente los valores democráticos (De Burca, 2008). El de *accountability* es, no obstante, un concepto poliédrico que requiere atención más detallada para ser empleado como instrumento vinculado a la internacionalización del Derecho Administrativo⁵.

El uso comparado del término *accountability* puede graduarse en tres niveles de abstracción sucesivos (Psygkas, 2021: 444). El primero sería una suerte de ideal político totalmente abstracto y aspiracional; el segundo funciona como un paraguas conceptual que recoge las manifestaciones normativas que buscan concretizar ese ideal; el tercer nivel es empírico, y se referiría a la manera concreta en que se consigue (o no) esa materialización. El primer nivel es icónico o simbólico, el segundo prescriptivo y el tercero relacional o dialéctico, pues analizaría quién,

⁵ la idea de *accountability* está omnipresente en la doctrina científica interdisciplinar actual sobre Derecho global, pese a que el término adolece de concreción conceptual, es muy difícil de traducir fuera de la tradición angloamericana. La traducción más extendida en castellano es la de rendición de cuentas, fiscalización o más genéricamente control.

cómo y ante quién debe responder, así como los efectos de la vulneración de los estándares preceptivos; un aspecto frecuente obviado en la literatura sobre el tema (Mashaw, 2006). Las potencialidades del concepto en la docencia están también infraexplotadas.

En sentido genérico, por *accountability* puede entenderse la capacidad de un actor de demandar a otro la explicación o justificación de su actuación, y la de premiar o castigarle en función de ello. No es de extrañar entonces que en ocasiones se relacione con la idea de buena administración, en la medida en que forman parte de ambos polos precisamente el deber de motivación de las decisiones administrativas y otras garantías procedimentales del ciudadano, como el acceso a la información, junto con los más genéricos deberes de razonabilidad, proporcionalidad y predictibilidad de la actividad administrativa. La buena administración se consolida a nivel internacional a través de la judicialización de defectos procedimentales y de motivación.

Todo ello conecta en último término con la idea de gobernanza o buen gobierno, que será el último aspecto por considerar aquí. Si bien no siempre ha sido un término bien recibido en el ámbito jurídico, la gobernanza es algo también omnipresente en la academia actual, aunque de nuevo es difícil de perfilar y conceptualizar, pues las más de las veces aparece como un cajón de sastre que engloba a su vez toda una serie de factores y principios indeterminados. Puede decirse que supone un proceso de transformación del modo de gobernar caracterizado por superar la exclusividad de los poderes públicos en la gestión de los asuntos públicos y reconocer así una pluralidad de agentes sociales con posibilidad de intervenir en la materia; esos agentes son además interdependientes, por lo que se asocian, participan y cooperan en la toma de decisiones, la gestión y las responsabilidades.

Aparece como un paso evolutivo más en los modelos de gestión pública, como un cambio de paradigma donde la ciudadanía deja de verse en clave clientelar para verse como un elemento colaborativo; la gobernanza estaría así fundada en la participación, la transparencia y la cooperación. No son, con todo, ideas estancas o independientes, sino que esos tres pilares están tremendamente relacionados entre sí. Tampoco son ideas sobre las que se venga trabajando en las aulas al exponer la materia

del Derecho Administrativo, aunque empiezan a darse iniciativas institucionales para ello⁶.

6. CONCLUSIONES

La consideración dogmática del fenómeno de la europeización es creciente (Agudo González, 2013, *ex plurimis*) y no es de extrañar así que los tratados más avanzados de la disciplina empiecen a incorporar este tema y que el Derecho Administrativo europeo en sí mismo sea fuente para manuales específicos, tanto en sentido amplio como restringido (Fuentetaja Pastor, 2020).

Ese es un camino que, a mi juicio, aún queda por recorrer desde la perspectiva de la internacionalización del Derecho Administrativo, que sigue viéndose como materia propia de posgrados y de cursos de especialización y como presa que se codicia en las pugnas entre áreas de conocimiento.

En todo caso, y más allá de la formalidad en el diseño y en el reparto interno de módulos, materias y asignaturas en las titulaciones, la actividad en las aulas de Grado no debería quedarse al margen del fenómeno de la internacionalización del Derecho Administrativo, que lleva a nuevas reglas para la aplicación de la legalidad administrativa en el espacio y, sobre todo cuando prima la visión de los derechos económicos, puede llevar incluso a que se produzca una mutación en los principios. Dejando al margen ahora el espinoso tema de la débil legitimidad democrática de la internacionalización, base hay que decir que en tal caso la lógica del Derecho Administrativo ya no se construiría necesariamente sobre la base del Estado Social. Precisamente por ello deben trabajarse las competencias del alumnado ante este contexto, pues existe el riesgo cierto de que se debilite la posición de la ciudadanía como contraparte de la relación jurídico-administrativa. Para ello aquí se han propuesto una serie de paradigmas, que no dejan de ser instituciones clásicas pero

⁶ Permítaseme destacar aquí la iniciativa del Gobierno del Principado de Asturias y la Universidad de Oviedo plasmado en la cátedra Rafael del Riego en Buen Gobierno (www.catedrade-buengobierno.es). Existen otras instituciones similares en Universidades españolas, pero el compromiso con la docencia no siempre tiene la misma intensidad.

declinadas en lógica internacionalizadora (interés general, autoridad, organización y gestión públicas), como clave de bóveda del sistema.

7. REFERENCIAS

- Ago, Shin-ichi (2022). A Few Thoughts about the Concepts of International Administrative Tribunals and International Administrative Law. *Asian Journal of International Law*, 1-9
- Agudo González, J. (2013). Sobre la europeización del Derecho y la evolución de la teoría del procedimiento administrativo. *Revista de Derecho Europeo*, 45. 61-111
- Albrow, M. (1997). *The Global Age: State and Society Beyond Modernity*. Stanford University Press
- Amilhat, M. (Dir.) (2021). *Les concepts fondateurs et les principes directeurs du droit administratif européen*. Presses de l'Université Toulouse I Capitole
- Balbín, C. F. (2020). *Crisis del Derecho Administrativo. Bases para una nueva teoría general*, Astrea
- Battini, S. (2006). The Globalization of Public Law. *European Review of Public Law*, 18(1)
- Black, J. (2008). Constructing and contesting legitimacy and accountability in polycentric regulatory regimes. *Regulation & Governance*, 2(2), 137-164
- Bogdandy et als. (2010). *The Exercise of Public Authority by International Institutions: Advancing International Institutional Law*, Springer
- Canals i Ametller, D. (2003). *El ejercicio por particulares de funciones de autoridad: control, inspección y certificación*. Comares
- Cassese, S. (2020). Global administrative law: where do we stand?. En Cossalter, P. & Guglielmi, G. J. (Dir.). *L'internationalisation du Droit Administratif* (53-58) Éditions Panthéon-Assas
- Cassese, S. (2012). *The global polity. Global dimensions of democracy and the rule of law*, Derecho Global / Global Law Press
- Chiti, E. (2015). Where does GAL find its legal grounding?. *International Journal of Constitutional Law*, 13 (2), 486-491
- Cossalter, P. (2019). L'internazionalizzazione del diritto amministrativo: un punto di vista francese. *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, 4, 1043-1067
- Darnaculleta Gardella, M. M. (2016). El Derecho Administrativo global. ¿Un nuevo concepto clave del Derecho Administrativo?. *Revista de Administración pública*, 199, 11-50

- De Burca, G. (2008). Developing Democracy Beyond the State. *Columbia Journal of Transnational Law*, 46(2)
- Esteve Pardo, J. (2002). *Autorregulación: génesis y efectos*. Aranzadi-Thomson Reuters
- Esteve Pardo, J. (2013). *La nueva relación entre Estado y sociedad Aproximación al trasfondo de la crisis*. Marcial Pons
- Fuentetaja Pastor, J.A. (2020). *Derecho Administrativo europeo*, 4ª ed., Marcial Pons
- Gamero Casado, E. (2021). Delimitación conceptual de la potestad administrativa. En Gamero Casado, E. (coord.). *La potestad administrativa* (49-152) Tirant lo Blanch
- Gamero Casado, E. (Dir.) (2022). *Administrative Public Power: Comparative Analysis in European Legal Systems*, Thomson Reuters-Aranzadi
- Grayling, A. C. (2020). *The Good State. On the principles of Democracy*, Oneworld
- Harlow, C. (2006). Global Administrative Law: The Quest for Principles and Values. *European Journal of International Law*, 17(1), 187–214
- Kingsbury, B.; Kirsch, N. & Stewart, R. B. (2005). The Emergence of Global Administrative Law. *Law and Contemporary Problems*, 68(3-4), 15-61
- Martín-Retortillo Baquer, L. (2014). *La interconexión de los ordenamientos jurídicos y el sistema de fuentes del derecho*. Civitas
- Marks, S. (2005). Naming Global Administrative Law. *New York University Journal of International Law and Politics*, 37, 995-1001
- Mashaw, J. L. (2006). Accountability and Institutional Design: Some Thoughts on the Grammar of Governance. En Dowdle, M. (Ed.), *Public Accountability: designs, dilemmas and experiences* (115-156) Cambridge University Press
- McLean, J. (2020). The Authority of the Administration. En Fisher, E., King, J. y Young, A. L. (Ed.), *The Foundations and Future of Public Law* (45-66) Oxford University Press
- Osterhammel, J. y Petersson, N. P., *Breve historia de la globalización. Del 1500 a nuestros días*. Siglo XXI
- Pogge, T. (2008). ¿Qué es la justicia global?. *Revista de Economía Institucional*, 10(19), 99-114
- Psygkas, A. (2021). Accountability. En Cane, P., Hofmann, H. C. H., Ip, E. C. y Lindseth, P. L. (ed.). *The Oxford Handbook of Comparative Administrative Law*, Oxford University Press

- Quayle, P. (2021). The Modern Multilateral Bureaucracy: What is the Role of International Administrative Law at International Organizations? En Quayle, P. (Ed.). *The Role of International Administrative Law at International Organizations* (1-21) Koninklijke Brill
- Rodríguez Arana, J. (2012). *Interés general, Derecho Administrativo y Estado de bienestar*. Iustel
- Sarmiento, D. y Codina García-Andrade, X. (2021). La europeización del derecho administrativo. En Rodríguez de Santiago, J. M., Doménech Pascual, G. y Arroyo Jiménez, L. (Dir.). *Tratado de Derecho Administrativo: Volumen I. Introducción. Fundamentos* (743-776) Marcial Pons
- Schmidt-Aßmann, E. (2006). La ciencia del Derecho Administrativo ante el reto de la internacionalización de las relaciones administrativas, *Revista de Administración pública*, 171, 7-34
- Thévenot-Werner, A-M. (2021). Existe-t-il un droit international administratif ? En Mathias Amilhat (Ed.). *Les concepts fondateurs et les principes directeurs du droit administratif européen* (79-96). Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole
- Velasco Caballero, F. (2020). *Administraciones públicas y Derechos Administrativos*. Marcial Pons

LAS TESIS DOCTORALES SOBRE DERECHO PÚBLICO ROMANO: A PROPÓSITO DE LA METODOLOGÍA COMPARATISTA Y SUS VENTAJAS

BELÉN MALAVÉ OSUNA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Ante todo, habría que entrar primero en la cuestión ya antigua de la decadencia que hayan podido experimentar los estudios de tercer ciclo relacionados con la ciencia jurídica romanística. En mi opinión, no se trata de un fenómeno aislado que nos afecte únicamente a los juristas romanistas, sino que más bien se incardina en una experiencia global de “inhibición” de los estudios humanísticos en su conjunto, paralelo a otro fenómeno de “expansión” sin precedentes de las otras ciencias. Pese a todo, somos muchos los que perseveramos en el argumento del carácter imprescindible de las Humanidades, entendidas en toda su extensión que es vastísima, por cierto⁷. Naturalmente, los aludidos fenómenos son el

⁷ Malavé, B. (2020). Educación Superior y estrategia 2025: las Universidades españolas en la encrucijada. En M.J. Bravo y A. Obarrio (Eds.), *Reflexiones sobre la Universidad en el siglo XXI* (pp. 131-149). Dykinson. Un Informe de la Unesco, publicado en Barcelona, el año 2019, con la colaboración de 130 expertos mundiales en Educación, contiene una decidida apuesta por el desarrollo de nuevas formas de educación humanista, mediante la convergencia entre Ciencia, Tecnología y Humanidades. UNESCO (2019). *Higher Education in the World 7. Humanities and Higher Education: Synergies between Science, Technology and Humanities*. file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/download_full_report_heiw7.pdf. En las páginas 68 y 69, Ahmed Bawa, experto en Teoría de la Física y en Educación Universitaria en toda Sudáfrica, a la pregunta *¿What roles do universities play in the defence and promotion of humanistic approaches in all areas of Knowledge and how are those roles addressed in the world's different education systems?*, propone una estrategia denominada *consilience*, desarrollando sus aplicaciones: *“Consilience between the Sciences and the Humanities: small steps towards a Humanistic Education”*.

resultado directo de la crisis existencial y global en la que nos encontramos inmersos, hace muchos años, y es también consecuencia directa de cómo se entiendan los Estudios Superiores y los de Doctorado. Por decirlo con otras palabras, retornaremos una vez y otra al viejo asunto de la misión de la Universidad, en permanente revisión⁸, habida cuenta que el cometido esencial de nuestra sociedad global del siglo XXI también se halla en entredicho. Tras argumentar nuestro apoyo sin condiciones a la necesidad ineludible de los estudios de Doctorado en Derecho Público Romano, este trabajo pretende adentrarse en un campo poco atendido por la doctrina romanística y que, sin embargo, se revela esencial para que los egresados se decanten por la carrera investigadora y docente. Concretamente, en nuestro caso, queremos demostrar el atractivo que presenta el Derecho Público Romano⁹ y sus varias parcelas, para elaborar en su seno Tesis doctorales que permitan avanzar en el conocimiento científico de las Ciencias Jurídicas, así como facilitar el relevo generacional en las Universidades, que demandan con denuedo, tanto los que van a marcharse en breve, como los que quieren entrar cuanto antes.

Lógicamente, el deseo de “entrar” e iniciar la carrera investigadora y docente se halla teñida por las tendencias y gustos imperantes, por las “modas”, de las cuales somos víctimas también y, sobre todo, con las expectativas de futuro empleo que estos potenciales Doctores tengan o les hayan hecho tener, desde cualquier instancia política relacionada con la Educación Superior. Ni siquiera me refiero ya a las instancias nacionales; me refiero a las europeas y las demás internacionales. Por poner un ejemplo: si se difunde la idea de que ser Doctor sólo tiene sentido en

⁸ Vivas, A.- Parejo, M.- Martín, D. (2018). *Divulgación científica y función social en las Universidades*. Pirámide; Passaillaigue, R.- Estrada, V. (2016). La gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional en Instituciones de Educación Superior. *Gecontec. Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología*, 4(2); Obarrio, A.-Piquer, J.M. (2015). *Repensar la Universidad. Reflexión histórica de un problema actual*. Dykinson; Medina, E.-Martínez, M.- Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos* 41(2). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200023>; Holgado, C. (2016). *Nuevos tiempos, Universidad y TIC'S*; García F.J. (2018) *La Universidad en la Sociedad del Conocimiento*. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/1191>; García J.- Vázquez, A.- Mella, I. (2017). La empleabilidad de los universitarios en Europa. Contribuciones de la educación no formal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.

⁹ Fernández de Buján, A. (2022). *Derecho Público Romano*. Ed. 25. Dykinson.

el ámbito de la Educación Universitaria y, por supuesto, no en todas las áreas de conocimiento, porque a algunas les depara un futuro incierto - léase Derecho Romano, por ejemplo-, padeceremos escasez o ausencia total de doctorandos/as y no habrá progreso científico en la romanística o será mínimo.

Teniendo en cuenta los problemas que anteceden y siempre que se prescindiera del móvil de la “seguridad”, ya sea económica, ya de progreso ascendente en la carrera investigadora, existe una buena forma de hacer atractivas las Tesis doctorales en Derecho Romano, que atañe a estos aspectos:

En primer lugar, poner en valor la vertiente iuspublicista del Derecho Romano, en el seno de la cual hay una cantera de temas con aliciente y estímulo; sugerentes y fascinantes para ser investigados y sistematizados. Pero ¿para qué? Sin duda, para activar el pensamiento crítico; conocer mejor el ordenamiento jurídico propio, ya sea el actual vigente, o el producto de la trayectoria histórica, a través de los siglos; o el ordenamiento de otros países de nuestro entorno económico y cultural, herederos directos de la tradición romanista. Para incorporar también alguna solución/es a problemas jurídicos planteados ya desde antaño; para encontrar las similitudes y divergencias entre lo antiguo y lo nuevo; para incidir en las utilidades del método comparado también en la docencia; para, en definitiva, imbuirnos de una cultura de “soporte” que dará vida con posterioridad a ciertas normas con carácter y naturaleza definidos. Me refiero, como es obvio, al planteamiento y análisis de la metodología comparatista y las ventajas o utilidades que, sucintamente relacionadas en este párrafo, serán desarrolladas en las páginas siguientes.

2. OBJETIVOS

2.1. LA INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN EL LA EXPERIENCIA IUSPUBLICISTA DEL IMPERIO ROMANO

Si nos referimos a la doctrina romanística española, resulta obligado citar al Profesor Antonio Fernández de Buján, Catedrático de Derecho Romano de la UAM, y su denodado empeño desde hace ya unos 25 años

aproximadamente por impulsar las investigaciones y la dirección una buena cantidad de Tesis doctorales sobre temas que se engloban en el ámbito del Derecho Público Romano, con especial atención hacia el Derecho Administrativo; Fiscal y Medioambiental Romano. Como es lógico, tal empeño habría sido superfluo si no hubiese tenido, como toda su escuela, la firme convicción de que el Derecho Público Romano necesitaba ser analizado y sistematizado, a idéntico nivel que el Derecho Privado. Dejando al margen el asunto de la artificiosa división entre las dos macrosecciones del Derecho¹⁰, lo cierto es que, por razones históricas no claramente justificadas, el estudio y la investigación del Derecho Público Romano se fue postergando en España hasta el siglo XXI, como he dicho, gracias a la labor de este maestro e insigne romanista y los miembros de su nutrida Escuela. Esta circunstancia, que resulta fácilmente constatable en nuestro país, apenas se usaran los metabuscadores de datos digitales, no ha obstado a que otros investigadores extranjeros hayan propuesto, en idénticos términos, la necesidad de estudiar en profundidad y con rigor, determinados sectores de la experiencia jurídica romana insertos en lo que conocemos como Derecho Público de Roma. Es más, el mismo Profesor Antonio Fernández de Buján encontró respaldo y apoyo en las opiniones vertidas por otros romanistas italianos; franceses y alemanes que le precedieron¹¹.

Efectivamente, en su clásico *Derecho Público Romano*, 24 edición, y otras muchas contribuciones o discursos, el Profesor Antonio Fernández de Buján no sólo argumenta esta necesidad ineludible de cultivar lo que fue preterido, sino que además -y esto constituye su aportación auténticamente original a mi parecer-, realiza decenas de elencos de temas que

¹⁰ Schulz, F. (1990). Principios de Derecho Romano. trad. esp. Abellán. Según el autor, la división entre Derecho Público y Privado carece de justificación para configurarlos como sectores netamente separados; esto es, debemos partir de que las normas pertenecientes a ambas esferas se hallan íntimamente relacionadas en la práctica, circunstancia que propició una atención desproporcionada de la jurisprudencia clásica hacia las Instituciones de Derecho Privado en detrimento de las singulares del Derecho Público.

¹¹ Fernández de Buján, A. (2013). Derecho Administrativo Romano: Instituciones, Conceptos, Principios y Dogmas. *Revista general de Derecho Romano* 20, pp. 4-8. file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/413512.pdf; Fernández de Buján, A. (2018). Sistematización y reconstrucción dogmática del Derecho Administrativo Romano. *Revista General de Derecho Romano* 30, pp. 11-15. file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/420416.pdf.

esperan aún ser rescatados del olvido y que se relacionan preferentemente con el Derecho Administrativo, el Financiero y el Medioambiental, internándose de lleno en la jerga jurídica actual que, mediante argumentos irrefutables, considera equivalentes a las expresiones latinas de referencia.

2.2. MÉTODO COMPARATISTA

- Respecto a su naturaleza, nos adherimos a la esencia metodológica, aunque todavía se discute su papel como ciencia o disciplina de conocimiento autónoma.
- En cuanto a su concepto y fundamento, parece que existe mayor unanimidad doctrinal, aunque unas nociones son expresadas en términos más complejos que otras.
- Por lo que hace a las funciones que cumple el método comparado, se observa una transformación progresiva desde la fecha de nacimiento hasta la actualidad, fruto de los cambios experimentados en lo político-social; lo económico; la aparición del fenómeno “globalización”, etc.
- Son muchas las ventajas que presenta el método comparado aplicado al Derecho Público, sea o no Romano. Ciertamente, tal aplicación empezó a dar sus frutos con posterioridad al Derecho Privado Comparado, pero precisamente en la actualidad se hace sentir la necesidad de la comparación entre ordenamientos más que nunca, puesto que la armonización y un corpus único de normas y prescripciones -al menos- a nivel europeo, se ha impuesto como imperativo.

3. METODOLOGÍA

Bajo este epígrafe, debe hacerse una distinción entre la metodología empleada en el presente estudio que es la denominada histórico-crítica, adoptada por unanimidad por todos los romanistas que contribuyen al progreso de la ciencia jurídica y, que, al no suponer obstáculo alguno

para aplicar también las reglas propias del método dogmático, asistiremos a una adecuada combinación de ambas.

Por otra parte, este estudio versa sobre una metodología que pretende revisarse a lo largo de estas páginas y que, como ya hemos anunciado, se denomina *comparada* o *comparatista*. En efecto, hace su aparición formal recientemente desde una perspectiva relativa (hablamos del año 1900) y, aún más tarde, en lo que se refiere al Derecho Público, dado que su hábitat natural primigenio fue siempre el Derecho Privado, intuyo que, a consecuencia del carácter preeminente que siempre mantuvo respecto al primero.

4. DISCUSIÓN

4.1. ACERCA DE LA NECESIDAD DE LA INVESTIGACIÓN ESPECIALIZADA EN DERECHO PÚBLICO ROMANO; ESPECIALMENTE, EL DERECHO ADMINISTRATIVO.

A lo largo de las próximas páginas, trataré de explicar los motivos por los cuales los trabajos de investigación originales e inéditos, producto de la creatividad de su autor y la dedicación del director/a, más conocidos como Tesis doctorales, son imprescindibles en la literatura jurídica romanista. Ante todo, existe un motivo relacionado con la pura practicidad que viene siendo señalado desde hace años por algunos juristas insignes, de algún modo, visionarios: el modo más directo y pertinente de “reflotar” la disciplina Derecho Romano pasa ineludiblemente por acometer investigaciones sistematizadas sobre temas no abordados aún por la doctrina. Indudablemente también cabrían los escasamente tratados o deficientemente estructurados, siendo conscientes de que tales temas no van referidos ya al Derecho Privado, sino al Público. Así fue manifestado hace tiempo por romanistas reconocidos y prestigiosos que se percataron de la situación mucho antes que el resto. Por otro lado, los que hemos seguido la estela de esas reflexiones también nos hemos decantado por cultivar algunas parcelas iuspublicistas apenas analizadas o directamente ignoradas por completo. De ahí que en los últimos dos decenios y pico se hayan defendido en España muchas Tesis centradas en tópicos jurídico-públicos, además de las contribuciones monográficas

relativas al Derecho Público Romano, publicadas juntas en una colección editada por Dykinson con excelentes indicios de calidad.

Por otra parte, es importante no olvidar la llamada de atención de la Comisión europea sobre el número de doctores en España y cómo EEUU y Japón, por ejemplo, están muy por encima, aunque su empleabilidad no esté relacionada en principio con el doctorado que llevaron a cabo, lo cual revela que en España la reticencia a este fenómeno progresista es absoluta, dado que los doctores no suelen salir de su ámbito academicista, por tradición arraigada de siglos. Ello tiene bastante que ver con la forma en que se perciben las cosas y, fundamentalmente, los estudios universitarios y/o Doctorado. En efecto, tras años de reivindicaciones de la Comisión Europea sobre la misión de la Universidad, tendente a la homogeneización en las áreas geográficas que configuran la Unión Europea, ha habido matices relevantes. Me refiero a aquello que alarmó tanto a algunos/as y, en cambio, alegró inmensamente a otros/as: las Universidades y otros centros de Enseñanza Superior debían comportarse como entidades “proveedoras de empleo estable”, formando a futuros egresados, exclusivamente para obtener un puesto de trabajo con prontitud. De hecho, todavía quedan en la memoria los años aciagos previos al 2010, fecha de establecimiento de los nuevos Planes de Grados (antiguas Licenciaturas) y la nueva metodología, designada abreviadamente “Bolonia”, sin más apelativos. Eso sí, formulada bajo expresiones de lo más variopintas: “enseñar a aprender”; “aprendizaje significativo”, “aprendizaje a lo largo de toda la vida” y otras muchas que ya han quedado en el tintero. Todo ese proceso se ejecutó a velocidad de vértigo, visto desde la distancia, de tal forma que, esencialmente, el llamado “aprendizaje significativo” por seguir con la misma jerga, es antagónico respecto de la velocidad acelerada en la educación. Si existe un proceso que exige calma; reposo; serenidad y equilibrio, éste es el proceso educativo y, sin embargo, se le ha sometido sin necesidad verdadera ni justificación alguna a la misma marcha trepidante que lleva la sociedad en su conjunto; incluso en niveles inferiores: educación primaria y/o secundaria. Como no podía ser distinto, las

Tesis Doctorales también han experimentado grandes cambios, no sólo propiciados por la normativa que las reglamenta, sino sobre todo, por el espíritu que todo lo domina: menos años de dedicación; temas más livianos y pocos candidatos/as para investigar el Derecho Romano, pues las expectativas futuras de empleabilidad gravitan sobre la mente de los doctorandos/as, apenas empiezan el primer borrador del Índice. Quizá hayamos ganado, eso sí, en multidisciplinariedad y transversalidad, fomentando así la comunicación de resultados entre disciplinas diversas, algo que enriquece enormemente cualquier aportación científica. Sin embargo, nuestra disciplina de conocimiento es tan singular que no se aconseja correr; esto es, no cabe improvisar la formación de un jurista romanista, como tampoco cabría improvisar ninguna otra, pero francamente opino que el Derecho Romano y todas las Ciencias que deban lidiar con testimonios transmitidos por tradición directa o indirecta, ya sean jurídicos *stricto sensu* o extrajurídicos, lo tienen realmente difícil si quieren adaptarse a un sistema que exige correr a velocidad inusitada, con lo que ello implica en la consecución de nuevos doctores.

Cuando abordemos después las nociones “macrocomparación” y “microcomparación”, ya hablemos de Derecho Privado Romano o Público, resulta arriesgado referirse a novedad alguna, teniendo en cuenta que, ya desde el siglo V d. C., las materias jurídicas gozaban de autonomía, siendo enseñadas y estudiadas en las Escuelas de Derecho Orientales de Béruto y Constantinopla, además, con arreglo a un Plan de Estudios preciso. En consecuencia, no resulta verdaderamente exacta la afirmación tradicional de que la ciencia jurídica europea nace en Bolonia, siglo XI, como consecuencia del descubrimiento del manuscrito que contenía el Digesto¹². Si concluimos, por tanto, que desde el siglo V, se debatía y estudiaba en Oriente, el Derecho Romano globalmente considerado, es porque la escisión Público/Privado, aun habiéndose formulado por Ulpiano mucho antes, resultaba más artificiosa que real, dado el carácter

¹² Fernández de Buján, A. (2022). Derecho Público Romano. Ed. 25. Dykinson. pp. 376-379.

de unicidad de cualquier ordenamiento, nacido de la experiencia jurídica ejecutada y sostenida en el tiempo.

Ahora bien -y esto es vital- la doctrina se muestra unánime respecto a un asunto ya resuelto por fortuna, al menos, formalmente. En efecto, hace decenios que los romanistas claman atención sobre el Derecho Público Romano y la necesidad de su abordaje científico. Mejor dicho, deberían investigarse, en primer lugar, aquellos ámbitos o parcelas que no han sido analizados ni sistematizados; también los poco estudiados o estructurados con deficiencias; además, aquellos otros que deben ser revisados desde categorías dogmáticas actuales y, sólo después, intentar reunir toda la información obtenida, ya interpretada y organizada, en un Tratado. Cuando hablo de Tratado, me viene a la mente el esfuerzo y perseverancia del más destacado iuspublicista español de los últimos tiempos que, ciertamente es un romanista. Me refiero a Antonio Fernández de Buján y su escuela de romanistas, dedicados al Derecho Administrativo; Fiscal y Medioambiental Romano, a quien se le deben reflexiones pioneras, a propósito del Derecho Administrativo Romano:

“No se trata, a mi juicio, de pretender reconstruir el Derecho Administrativo Romano como un apriorismo científico por su interés histórico, es que la conexión entre el Derecho administrativo romano y el vigente existe, aunque no haya sido estudiada debidamente y así ... se produce una continuidad histórica en el planteamiento de las cuestiones, cuya resolución se aborda en Derecho Romano mediante soluciones de sorprendente modernidad” (2018, p. 12)

“El estudio de los principios, de las normas y de las instituciones propias de la Administración Pública romana, deberá hacerse, a mi juicio, desde una previa depuración filológica de los textos, conforme a los postulados del método histórico-crítico, cuando ello resulte necesario y, en todo caso, de acuerdo con los criterios de la lógica y la interpretación inherentes al método dogmático, desde el convencimiento de que tan

científico es el método dogmático como lo es el método histórico” (2018, p. 6)¹³.

He aquí una de las ventajas atribuidas al método comparado; nos referimos a soluciones que pueden sorprender, por su modernidad y permanencia, a aquellos investigadores noveles que comienzan su carrera académica y sienten curiosidad o admiración por ahondar en nuestras raíces históricas más allá del articulado de uno o más Códigos; o tal sentencia o la otra; o la normativa abrumadora que a diario contienen los Boletines Oficiales. Tengamos presente que esas soluciones ya arbitradas hace siglos constituyen una estrategia analítica de relieve dirigida a encontrar sentido, en algunos aspectos, a las realidades del fenómeno administrativo o del fenómeno impositivo en el momento actual -si nos referimos al Derecho Financiero. Más adelante abundaremos sobre esta funcionalidad que, en efecto, constituye una ventaja del método comparado: la comprensión de nuestro Derecho vigente; una comprensión que habilita al investigador a seguir proponiendo, con razonamiento crítico, soluciones a problemas jurídicos que presentan semejanzas.

El origen principal de todas nuestras instituciones de Derecho Público, Administrativo, Económico y Social es el Derecho Romano, tal y como aparece en los grandes Códigos de Teodosio y Justiniano¹⁴. Pese a todo,

¹³ Lo mismo cabe decir del siguiente párrafo, relativo al Derecho Fiscal Romano. Obsérvese cómo, en este caso, se alude al Derecho Fiscal Europeo (2022, p. 381): “Cabría afirmar, en definitiva al respecto, que el valor permanente y la actualidad de las grandes cuestiones que se han planteado en el marco del ius fiscale en la comunidad política romana, constituyen una prueba del fundamento romanístico sobre el que se asienta el actual Derecho Fiscal Europeo, lo que no es, por otra parte, sino una manifestación de la historicidad del Derecho también en este sector del Ordenamiento Jurídico, y de su conformación como un agregado lógico e histórico de experiencias colectivas. Y no se trata, con todo ello, de reconstruir el Derecho Fiscal Romano como un apriorismo científico por su interés histórico para el actual derecho fiscal, es que la conexión entre el derecho romano y el derecho vigente existe, en numerosos aspectos, en esta rama del conocimiento jurídico, lo que se manifiesta en una continuidad histórica en el planteamiento de problemas y en el arbitrio de soluciones, en materia fiscal y de hacienda pública que todavía hoy sorprenden por su modernidad y constituyen una útil herramienta de explicación, en determinados aspectos, de la realidad del fenómeno impositivo en el momento actual”.

¹⁴ Si nos centramos en el Derecho Administrativo Romano, Fernández de Buján (2022, p. 267) alude a la necesidad y el reto científico que supone colmar la laguna que se produce en este sector de la ciencia del Derecho, dada la inexistencia, en la literatura romanística, de una obra de esta naturaleza, lo cual resulta sorprendente a la altura de los tiempos en los cuales nos

aunque se alude con insistencia a un “reto científico” no acometido en España todavía, contamos con aportaciones doctrinales valiosas sobre la experiencia jurídico-administrativa romana y la experiencia jurídico-financiera y fiscal romana, desde el año 1862¹⁵ y desde el 1841, respectivamente¹⁶. Es más, los administrativistas españoles actuales más reputados destacan, mediante ejercicios de microcomparación, los precedentes romanos en instituciones concretas¹⁷, si bien el autor que lidera en nuestro país este asunto del predominio, peso y ascendencia del Derecho Administrativo Romano sobre el actual español, como ya sabemos, Profesor Fernández de Buján (p.) siempre se ha inclinado hacia un influjo bastante superior que se evidencia con rigor y sin cesar en sus propios trabajos y los de su escuela.

4.2. MÉTODO COMPARATISTA

El surgimiento histórico del método citado no empieza estrictamente en el año 1900, como muchos piensan¹⁸. En efecto, 1829 es la fecha del comienzo en Alemania, mediante una publicación jurídica periódica que analizaba sistemáticamente la legislación extranjera. Sólo dos años después, en 1831, se crea en Francia la primera Cátedra de Legislación Comparada.

encontramos y entonces trae a colación al jurista Ulpiano y su famosa frase sobre las dos posiciones para el estudio del Derecho, *publicum et privatum*. La primera atiende ad *statum rei romanae*, mientras que la segunda posición desde la cual se debate y se investiga el Derecho es *privatum, quod ad singulorum utilitatem*. Resulta difícil deslindar con claridad lo que proporciona utilidad a los particulares y aquello que atañe al interés público.

¹⁵ Tanto es así que, en el siglo XIX, se publica en Francia un Tratado de Derecho Administrativo Romano muy importante, aunque incompleto y, en cierta medida, superficial, cuya autoría se debe al Profesor de la Universidad de Dijon, Serrigny. Con 4 volúmenes y editado en París, año 1862, en él ya se practicaba tímidamente el método comparado para establecer las semejanzas entre el Derecho Romano del Bajo Imperio con las instituciones administrativas francesas de la época.

¹⁶ Guarini, L. (1841) *La finanza del popolo romano. Trattato storico-legale*. Ed. Manfredi.

¹⁷ Se trata de García de Enterría; Villar Palasí; Gallego Anabitarte; Parada Vázquez; Parejo Alfonso, etc...

¹⁸ La trayectoria histórica del Derecho Comparado es relatada con exhaustividad por Morán, G. (2001). *El nuevo milenio ante el reto del Derecho Comparado en las Universidades españolas, Anuario da Facultade de Dereito* 5, pp.491-518.

El método comparado, revitalizado desde principios del presente siglo, por razones algo ajenas al Derecho, pero determinantes sobre el fenómeno jurídico, ha sido constantemente aplicado a la ciencia jurídico-pública, de forma intuitiva las más de las veces¹⁹, dado que existe mayor proporción de estudios microcomparatistas que macrocomparatistas. En efecto, una vez impuesta la globalización a toda escala; los movimientos migratorios en constante pujanza que conllevan siempre mixticidad entre culturas; religiones; experiencias jurídicas distintas; o, por ejemplo, la difusión de los principios ya consolidados del llamado “Estado de Derecho”, se ha promovido exponencialmente el gusto y predilección por el Derecho Comparado o el método comparatista, a efecto de lograr mejoras sustanciales en los ordenamientos jurídicos de las naciones que se someten al proceso comparativo.

Para nosotros, resulta claro que se trata de una metodología, aplicada a una ciencia, la jurídica, si bien es cierto que muchos autores equiparan las nociones de ciencia y metodología²⁰. En efecto, dado que las eventuales diferencias entre ciencia y método son más bien tenues, toma cuerpo por fuerza el otro binomio: metodología/disciplina autónoma de conocimiento, en cuyo caso, recibe la denominación de “Derecho Comparado”, aunque en España su presencia sigue siendo puramente testimonial; ya sea en Institutos creados a propósito; ya sea mediante publicaciones científicas periódicas; ya sea mediante la implementación como asignatura en los Planes de Estudios de algunas -muy pocas- Universidades y más bien a través de estudios de Tercer Ciclo que, en definitiva, estamos reivindicando mediante estas páginas.

¹⁹ He sabido que cuando se practican “microcomparaciones”, es decir, estudios comparados de instituciones solitarias, lo habitual es actuar por intuición, pues resulta una estrategia tan válida como el protocolo reglado del método comparado puro, siempre más “encorsetado” e inflexible. Así, me he percatado que el cauce seguido en la investigación fue el correcto: en primer lugar, conocer en profundidad el ordenamiento extranjero; más bien “el otro” que, en nuestro caso, es el Derecho vigente, para después pasar a la recopilación y análisis de las leyes imperiales romanas que contienen las mismas soluciones actuales para problemas comunes de planeamiento urbano.

²⁰ De la Sierra, S. (2016). Límites y utilidades del Derecho Comparado en el Derecho Público. En particular, el tratamiento jurídico de la crisis económico-financiera. *Revista de Administración Pública* 201, pp. 69-99, <http://dx.doi.org/10.18042/cepc/rap.201.03>

La metodología comparada se aplicó a las parcelas imbricadas en el Derecho Público en un momento histórico más tardío que respecto al Derecho Privado que sigue siendo su campo de acción profuso; no obstante, incluso así, presenta una legitimidad idéntica, como instrumento al servicio de diversas finalidades. Éstas pueden ir oscilando desde la introducción de nuevas soluciones jurídicas a problemas comunes o los ejercicios hermenéuticos de preceptos oscuros, por ejemplo.

Resumiendo, el Derecho Comparado es un tipo de análisis jurídico cuya finalidad se ha ido transformando a lo largo de la historia, desde el Congreso fundacional de París o más bien, desde 1 siglo antes aproximadamente, de manera no reglada o informal. Ése que decimos “análisis jurídico” constituye un método con función versátil que puede ser ejercitado, además, en diversas ramas del saber jurídico, aunque históricamente ya hemos dicho que surge en los aledaños iusprivatistas. De hecho, el Derecho Comparado se aplicó *ab antiquo* a una rama concreta del Derecho Privado, conocida como “Derecho Internacional Privado”, en la que juegan un papel decisivo los argumentos comparados, antes de considerar definitiva la elección de la norma en conflicto. Aunque así pueda parecer, no consiste en un mero ejercicio intelectual, sino que tal ejercicio cumple varias funciones, determinadas ciertamente, por acontecimientos históricos y cambios sociales sustanciales, en parte relatados más atrás de forma sucinta.

Centrándonos exclusivamente en el Derecho Público, podemos afirmar que aquellos autores que cultivan el Derecho Público Comparado realizan una contribución científica avanzada, pero diferente en algunos aspectos, a la que llevan a cabo los investigadores inmersos en el Derecho Privado Comparado. Digamos que, en calidad, ambas resultan idénticas, todavía más, si tenemos en cuenta que, en la primera veintena de años del siglo XXI, el Derecho Público Comparado y su investigación ha aumentado exponencialmente.

Creo que la razón es clara: la diferencia estriba en que los iuspublicistas que aplican y ejercen el método comparatista se decantan por temáticas distintas a las fuentes del derecho, dado que, en efecto, prestan atención a cuestiones como la organización político-constitucional del Estado o

los modelos de organización judicial y administrativa, sin olvidar los diversos sistemas electorales, por ejemplo. Ni que decir tiene que esta particular perspectiva influye decisivamente sobre las finalidades de la comparación en el campo publicístico que, además, determina de la misma forma una mayor sensibilidad hacia las conexiones entre el Derecho y las otras Ciencias Sociales, especialmente la Ciencia Política. Asimismo, se observan referencias continuas a la cultura sin más, de la cual se nutre un ordenamiento jurídico público particular o varios conjuntamente y referencias a las culturas jurídicas de las naciones o pueblos.

Por otra parte, no hemos tenido ocasión de exponer los niveles del ejercicio comparatista, escindido tradicionalmente en dos: estudios que entran en la denominada “macrocomparación”, siempre más escasa que los estudios microcomparatistas. Cuando tales procesos se llevan a cabo por iuspublicistas, resultan enriquecidos con la aportación de otras ciencias conexas como la Economía o la Política, propiciada por el íntimo nexo que se revela entre Derecho Público e Instituciones democráticas, por ejemplo.

Finalmente, como no podía ser de otra manera, la correlación “Derecho Público/metodología comparada” ha encontrado una fuerte oposición por parte de determinados autores, aunque por fortuna en idéntica proporción respecto a los que muestran su apoyo incondicional.

Por lo que a nosotros respecta, no cabe duda de que el Derecho Público también es apto para el análisis comparado. Teniendo en cuenta que en todo estudio comparado hay que obrar con cautela por los riesgos palpables que el proceso lleva intrínsecos, quizá solo proceda una diligencia algo mayor en los estudios de Derecho Público practicados en clave comparativa. En efecto, habida cuenta de los vínculos que apreciamos con nociones netamente políticas como ciudadanía o soberanía, por otra parte, singulares y únicos en cada comunidad cívica, cualquier aproximación dogmática comparatista deberá practicarse con exquisito cuidado. Tal diligencia constituye un problema a primera vista pero también puede ser concebida como una ventaja que redunde en el rigor y exhaustividad del estudio que se elabore.

5. RESULTADOS

Todos estos argumentos creemos que pueden ser extrapolados a la ciencia del Derecho Público Romano, valorando la pertinencia de método comparatista para investigar y enseñar el Derecho Público Romano, así como cada parcela que le es propia; no olvidemos que ya hubo intentos practicados con éxito en el siglo XIX, aunque tal fortuna científica la estemos enjuiciando hoy desde un prisma moderno.

Antes de abordar sumariamente las conclusiones, resta hablar algo de las funciones del método, concebidas como ventajas. Lo cierto es que algunas ya han sido apuntadas en las páginas que preceden, sin demasiada extensión por razones de espacio. Hablaré en primera persona y de esa forma, disminuirá la abstracción, facilitando el entendimiento por los lectores. Cuando se eligen dos instituciones o dos tópicos para ser comparados al estilo “micro”, la investigación se hace menos ardua en cierta medida. A renglón seguido, se presenta un problema crucial propio del método comparado que se haya relacionado con la cuestión lingüística. Algunos autores propugnan usar la lengua franca que hoy día se considera el inglés sin otra opción. A este propósito me gustaría hacer un llamamiento acerca de la oportunidad que nos brinda el latín, verdadera lengua franca desde todos los tiempos en nuestro entorno socio cultural que es amplísimo, por cierto. La interpretación de los textos jurídicos o extrajurídicos que manejamos los romanistas han de ser revisados desde la óptica de la dogmática actual, comprobando si es posible traducir ciertos términos o expresiones latinas al español, por ejemplo. Por supuesto, también cabe echar mano de otras lenguas como el francés o el italiano, pues servirían de gran ayuda. Tras ello, habría que establecer una relación de semejanzas y diferencias, si es que existen. Si existen, el proceso comparativo ha de proseguir. En caso contrario, se hace imposible practicar el método. Lo más probable es que el estudio pueda continuarse, exceptuando aquellos temas de rabiosa actualidad, como podrán ser las legislaciones modernas sobre delitos cibernéticos, por ejemplo, nacidas recientemente y a consecuencia del “invento digital”. Fuera de esos casos que pueden ser bastantes -no lo niego- toda comparación es posible, también en Derecho Público Romano y con idéntica legitimidad. Apenas se observe que la solución actual ya se encontraba

en los testimonios antiguos, con idéntico o similar perfil, habría que difundirlas en el estudio y sistematizarlas con arreglo a criterios lógicos actuales.

En nuestro caso, es decir, para los romanistas el ordenamiento jurídico desconocido es el actual, razón por lo que, previamente, se impone su estudio y comprensión. Tras encontrar las similitudes o los auténticos “traslados” sin más a las legislaciones actuales, la pregunta no se hace esperar: ¿basta la simple constatación de este hecho intuitivo ya desde el principio? ¿si era ya intuitivo, puede hablarse de hipótesis que se confirma al final o es que, en realidad, no se formuló una hipótesis? En otro orden de cosas, ¿cabría traer una solución jurídica formulada para aquella sociedad, en un momento histórico concreto, a nuestros tiempos? Prosigo ¿y si lo antiguo sirviera de inspiración como modo de proceder en nuestros días ante problemas recurrentes que no han sido resueltos todavía ni de lejos porque son atávicos y surgidos de una cultura común? Trataré de dar respuesta, aunque sea parcial, en el siguiente apartado.

6. CONCLUSIONES

Durante las páginas que preceden, he tratado de justificar la necesidad de seguir reconstruyendo el Derecho Público Romano; esa gigantesca ciencia que, por motivos distintos, fue relegada al olvido entre los investigadores del Derecho Romano españoles y extranjeros, dado que nunca fue considerado tan relevante como el Privado. En efecto, al estar profundamente ligado a nociones políticas, económicas y sociales, siempre cambiantes, no resultó atractivo para el estudio y la investigación hasta el siglo XIX, originariamente, en Francia y después, en algún país más. Sin embargo, al haberse transformado en los últimos años las circunstancias sociopolíticas del mundo, adoptando en buena parte del mismo los postulados propios del llamado Estado de Derecho, nos encontramos en un momento histórico idóneo para acometer esas investigaciones, a través del recurso pertinente: la formación de nuevos doctorandos/as que deseen iniciar la carrera académica, realizando el ya imperioso relevo generacional y “renovando” la percepción de la materia, con arreglo a reglas dogmáticas actuales y también reglas comparativas.

En efecto, al método histórico-crítico ya tradicional, puede sumársele el dogmático, pero además, el comparatista, que puede ser aplicado con legitimidad, al Derecho Público Romano y sus sectores, para obtener la aproximación de los ordenamientos jurídicos. De tal aproximación entre un ordenamiento extinguido, pero aún vívido a través de la recepción, y otro u otros vigentes, cuyas soluciones jurídicas se constatan comunes a problemas de entonces y de ahora, pues todavía persisten, saldrán reflexiones productivas y verdaderamente críticas, con el específico propósito de llegar al motivo final que alimenta la persistencia. Por otra parte, en ocasiones, y pese al transcurrir de los siglos, existen cuestiones atávicas tan arraigadas en la cultura de los pueblos que se consideran herederos de una civilización común que pueden ser adoptadas también algunas políticas legislativas que lograron ser exitosas en un determinado contexto que *primo aspecto* parece repetido. Por añadidura, ciertas lagunas podrían ser colmadas, no obstante concluir que la comparación es imposible, por cuanto las diferencias culturales impiden el análisis comparativo, mediante el contraste de soluciones diversas. En definitiva, la utilidad más poderosa radica en la promoción y el fomento de la valoración crítica de las aportaciones realizadas a los mismos problemas, preguntándonos de continuo por la idoneidad de la solución adoptada.

7. REFERENCIAS

- De la Sierra, S. (2016). Límites y utilidades del Derecho Comparado en el Derecho Público. En particular, el tratamiento jurídico de la crisis económico-financiera. *Revista de Administración Pública* 201, pp. 69-99. <http://dx.doi.org/10.18042/cepc/rap.201.03>
- Fernández de Buján, A. (2022). *Derecho Público Romano*. Ed. 25. Dykinson.
- Fernández de Buján, A. (2013). *Derecho Administrativo Romano: Instituciones, Conceptos, Principios y Dogmas*. *Revista general de Derecho Romano* 20, pp. 4-8. <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/413512.pdf>;
- Fernández de Buján, A. (2018). Sistematización y reconstrucción dogmática del Derecho Administrativo Romano. *Revista General de Derecho Romano* 30, pp. 11-15. <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/420416.pdf>.
- García J.- Vázquez, A.- Mella, I. (2017). La empleabilidad de los universitarios en Europa. Contribuciones de la educación no formal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*.

- Guarini, L. (1841) La finanza del popolo romano. Trattato storico-legale. Ed. Manfredi.
- Holgado, C. (2016). Nuevos tiempos, Universidad y TIC'S; García F.J. (2018) La Universidad en la Sociedad del Conocimiento. <http://repositorio.grial.eu/handle/grial/1191>
- Malavé, B. (2020). Educación Superior y estrategia 2025: las Universidades españolas en la encrucijada. En M.J. Bravo y A. Obarrio (Eds.), Reflexiones sobre la Universidad en el siglo XXI (pp. 131-149). Dykinson.
- Medina, E.-Martínez, M.- Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. Estudios pedagógicos 41(2). <https://doi.org/10.4067/s0718-07052015000200023>
- Morán, G. (2001). El nuevo milenio ante el reto del Derecho Comparado en las Universidades españolas, Anuario da Facultade de Dereito 5, pp.491-518.
- Obarrio, A.-Piquer, J.M. (2015). Repensar la Universidad. Reflexión histórica de un problema actual. Dykinson.
- Passaillaigüe, R.- Estrada, V. (2016). La gestión del conocimiento y el aprendizaje organizacional en Instituciones de Educación Superior. Gecontec. Revista Internacional de Gestión del Conocimiento y la Tecnología, 4 (2)
- Vivas, A.- Parejo, M.- Martín, D. (2018). Divulgación científica y función social en las Universidades. Pirámide;

EL PORTAFOLIO EN LA EVALUACIÓN FORMATIVA EN EL EEES: EXPERIENCIA DE IMPLEMENTACIÓN DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE DERECHO ROMANO EN LA UNIVERSIDAD DE ALICANTE

BELÉN FERNÁNDEZ VIZCAÍNO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el sistema de evaluación recogido en el mismo se centra este trabajo consistente en desarrollar un proyecto de innovación docente mediante la implementación como herramienta de aprendizaje de un portafolio en la asignatura de Derecho romano, en el primer curso del grado de Derecho, así como en el doble grado de Derecho y Relaciones Internacionales en la Universidad de Alicante, enmarcado en la denominada evaluación formativa, que se aplica a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la confección de los materiales que contiene esta herramienta de evaluación se ha planteado la necesidad de dotar al alumnado de una mayor autonomía, que toma ahora un papel activo en su aprendizaje, en consonancia al nuevo rol del profesor como facilitador de competencias (Moreno-Olivos, 2021, pp. 223-234).

Así, siguiendo el modelo de Convergencia Europeo se propone como nueva metodología de aprendizaje y evaluación que junto al tradicional examen escrito se realice una observación directa al alumnado en su participación habitual en clase, en debates jurídicos propuestos, trabajos por proyectos, resolución de casos prácticos, y producciones audiovisuales. En este análisis del trabajo desarrollado por los alumnos y alumnas cabe destacar un aspecto primordial a la hora de gestionar un portafolio, hacemos referencia a la gestión de las tutorías que son parte fundamental

en este proceso de evaluación (Benito, A. et al, 2005, pp. 21-64; Martínez Lirola, 2008, pp. 62-72).

En la planificación de esta propuesta de innovación se tomó como punto de partida unas preguntas básicas respecto al sistema de evaluación, en este sentido, se planteó qué es y porqué se evalúa, la función de la evaluación así como la capacidad del docente de planificar a futuro la misma, pues el cambio de contexto en la educación superior nos obliga a reestructurar todo lo que teníamos en base a un método pedagógico eminentemente activo y colaborativo en el aula lo que sin duda se tiene que reflejar en la evaluación que se configura como una herramienta de valoración continua y debe ser utilizada como una forma de potenciar la metodología de trabajo del estudiante y la obtención de los conocimientos y competencias vinculadas a la asignatura, observando su ritmo de trabajo y de estudio.

Sobre esta cuestión podemos citar la definición de evaluación que nos proporciona Sanmartí al afirmar que es “el proceso de recogida y análisis de información destinado a describir la realidad, emitir juicios de valor y facilitar la toma de decisiones” (Sanmartí, 2007, p. 135).

Complementa este concepto las razones que deben informar porqué debemos evaluar a nuestro alumnado, a este respecto seguimos a Brown cuando afirma que las mismas se pueden explicar en las siguientes afirmaciones:

- “- Generar una relación de feedback para que puedan aprender de sus errores.
- Clasificar o graduar su comprensión.
- Capacitarles para corregir sus errores y remediar sus deficiencias.
- Motivarles y centrar su comprensión.
- Fortalecer el aprendizaje estudiantil.
- Ayudarles a aplicar principios abstractos a contextos prácticos.

- Descubrir el potencial de los estudiantes para progresar a otros niveles o cursos.
- Guiar la elección de opciones.
- Proporcionarnos feedback sobre lo efectivos que estamos siendo, promoviendo el aprendizaje.
- Proporcionar estadísticas para agendas internas y externas.”
(Brown, 2003, pp. 26-27)

Las razones expuestas tienen como clara intención aumentar la relación profesor-alumno fomentando los nuevos roles de aprendizaje en los que la figura del profesor se vuelve más compleja, pues su función pasa de la tradicional transmisión de información a asumir que en la actualidad es, sobre todo, diseñador de experiencias educativas, utilizando los recursos TIC con una planificación correcta, como un fin y no como un medio, el profesor es un experto y como tal ha de acompañar, provocar y organizar situaciones de aprendizaje, debe humanizar la enseñanza, y en resumen ser un storyteller. Mientras que el alumno debe ocupar un nuevo rol en el contexto de la planificación de la docencia, ya que debemos asumir una serie de premisas que suponen cambios en su metodología de aprendizaje, pues los alumnos se deben auto regular y ser responsables de su propio proceso de aprendizaje, estableciendo comunicación con el docente a través de herramientas síncronas o asíncronas.

En concordancia con estas razones, y a fin de tomar en consideración las funciones fundamentales de la evaluación en la didáctica actual se puede afirmar que evaluar implica ayudar a los estudiantes a asumir estándares de disciplina y nociones de calidad, asimismo asegura la calidad de la docencia, pues proporciona pruebas a agentes externos a fin de que conformen, con información suficiente, los estándares de los cursos, y respeto a la corrección, genera calificaciones que permiten distinguir a los alumnos y alumnas aptos de los no aptos (Gibbs, 2003, p. 68).

Respecto a estos ítems, llegamos a la planificación que se debe tener en el futuro respecto a la docencia en la educación superior, tomando en cuenta los actores que intervienen en la misma que como ya ha quedado establecido han asumido nuevos roles, por un lado los alumnos,

inmersos ahora en las metodologías activas, y por otro el profesor con un nuevo rol a desarrollar, que ya ha supuesto nuevos métodos de innovación en los últimos años y que aún es susceptible de cambios en aras a adaptarse a la universidad del siglo XXI, a este respecto, en los próximos años debemos implementar una evaluación reflexiva en el proceso enseñanza-aprendizaje, optimizando las actividades didácticas, con la misión principal del docente de guiar y ayudar a aprender a los alumnos, centrada en las competencias y en la diversidad de herramientas innovadoras a utilizar a fin de motivar a nuestro alumnado.

De estos conceptos presentados el fundamental es el relacionado con las competencias que deben cumplir los alumnos y alumnas, sobre esta cuestión podemos definir el término competencia como “un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades, habilidades y conocimientos utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común”, así como se pueden clasificar en instrumentales, interpersonales y sistémicas (Lasnier, 2000, p. 8; González y Wagenaar, 2003, pp. 81 y ss.).

De este aspecto general de la evaluación en el siglo XXI podemos deducir a continuación los aspectos básicos que se han seguido al elaborar el portafolio en la asignatura de Derecho romano del primer curso de la Universidad de Alicante; así, partimos en la primera fase de planificación de esta herramienta de aprendizaje de que evaluar es comprobar de forma periódica, por parte del profesor, la adquisición por parte de los alumnos de los conocimientos básicos de la asignatura que les permita adquirir competencias suficientes para desplegar un desarrollo profesional en el futuro, estando su utilización fundamentada en dos vertientes, por un lado, así se refleja en la guía docente, y por otro, la evaluación es la mejor forma de comprobar la evolución de los alumnos, ya que las funciones de la misma se centran en comprobar la adquisición de competencias por parte de los mismos, tanto las de la titulación del Grado de Derecho como las propias de la asignatura, con especial atención al ámbito práctico, como se ordena en el Plan Bolonia.

El portafolio que forma parte de proyecto de innovación docente se encuadra dentro de los tipos de evaluación que se planteaban hasta el momento en la impartición de la asignatura, la sumativa, al final del periodo

de aprendizaje y la formativa, desarrollada a lo largo del periodo formativo, pues hasta el momento de comenzar a planificar el mismo ya eran utilizadas, pues la formativa se adapta más a la evaluación continua si bien complementada con la sumativa.

Respecto a estos dos tipos de evaluaciones utilizados hasta el momento de comenzar a planificar el portafolio se debe exponer en primer lugar qué entendemos por evaluación formativa, en este sentido López Pastor (López Pastor *et al*, 2009, p. 94) presente como definición: “Por evaluación formativa entendemos todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado, el perfeccionamiento del docente y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en un contexto educativo”, así como lo que se entiende por evaluación sumativa definida como aquella realizada después de un período de aprendizaje, o a la finalización de un programa o curso, esta evaluación tiene como propósito calificar en función de un rendimiento, y su utilidad viene determinada por la necesidad de conocer el dominio conseguido por el alumno o alumna respecto a los objetivos previos marcados, a fin de certificar unos resultados, destrezas o capacidades adquiridos, siendo la fórmula más tradicional y utilizada, proporcionando un juicio global del alumnado si bien no tiene en cuenta el desarrollo de habilidades (López Pastor, 2006).

Este tipo de evaluación venía siendo complementado, con la formativa que se caracteriza por ser aplicada a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, por facilitar el aprendizaje del alumnado y no medir simplemente lo que han aprendido, así como por detectar el nivel de aprovechamiento del alumnado de cada habilidad de aprendizaje, a diferencia de la evaluación sumativa, además, sirve para constatar permanentemente el nivel de aprendizaje de cada alumno y alumna en cada unidad, exigiendo al profesorado la entrega de información frecuente al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudándole a identificar lo que sabe y lo que no, tomando como objetivo formar a la persona para que alcance con éxito los objetivos o competencias que se habían propuesto en un inicio (Castejón Oliva *et al*, 2009, pp. 65-91).

De esta exposición cabe entender el interés en continuar con este tipo de evaluación a la hora de implementar el portafolio, si bien se tuvo en

cuenta el momento adecuado para realizar la evaluación formativa ya que no debe interrumpir demasiado el proceso de enseñanza-aprendizaje ni demorarse mucho tiempo porque impediría detectar a tiempo un problema específico (García Carpintero, 2017; Knight, 2005; Rosales, 1997).

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta propuesta se centraba en desarrollar un proyecto de innovación de la evaluación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, proponiendo un sistema basado en la implementación del portafolio en la asignatura de Derecho romano del primer curso de la Universidad de Alicante, para ello, y como premisa debemos hacer referencia a la situación previa en la metodología de aprendizaje en esta asignatura.

Es bien cierto que con la implantación del Plan Bolonia ya se llevaba a cabo una metodología dual, complementando las clases magistrales teóricas con casos prácticos que debían resolver los alumnos y alumnas sobre las cuestiones planteadas en dicha clases, sin embargo, no tenían una consideración global, sino fragmentada y limitada en el tiempo, por el contrario, tomando como referencia la evaluación formativa se propuso implementar un portafolio a fin de realizar una observación continua al alumnado, facilitando su aprendizaje de forma que el mismo pueda identificar sus carencias y necesidades de mejora de forma autónoma, pues este sistema ayuda a identificar lo que sabe y lo que no.

En la primera fase de su implantación se tomó como punto de referencia un portafolio que se puede definir como un método de enseñanza, aprendizaje y evaluación que consiste en la aportación de producciones por parte del estudiante a través de las cuáles se puede determinar la adquisición de competencias y habilidades de una materia o disciplina. Así, esta herramienta contempla el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una doble vertiente, por un lado, es una metodología de trabajo y estrategias didácticas y, por el otro, es un método de evaluación que da encaje al objetivo del proyecto, centrado en conocer el conocimiento de los alumnos y alumnas a tenor de las competencias de la asignatura a fin de

dar una valoración global más ajustada a la realidad (García-Carpintero, 2017, p. 244).

Respecto a la configuración del portafolio se optó por uno digital, utilizando la propia red de la universidad para su implantación, en su modalidad grupal por diversas razones, tanto de tipo metodológico como conceptual; en este sentido, la sociedad del siglo XXI con todos sus retos científicos, demográficos, económicos, culturales, laborales, tecnológicos y políticos está cambiando nuestra forma de ser y estar en el mundo y por ende la docencia a todos los niveles, modificando el rol del profesor pero también la actitud del alumnado en el aula y a la hora del aprendizaje (Muñoz González, Soto Gómez, 2019, pp. 4-10). Otra motivación para su configuración como grupal es que los grupos que conforman el curso son muy numerosos, por lo que llevar la gestión de casi doscientos portafolios hubiese sido una tarea casi imposible para el profesorado, por lo que se optó por el trabajo en grupo, conformados por un máximo de seis miembros, lo que se ajustaba mucho mejor a los intereses de los alumnos y alumnas, y a las limitaciones temporales tanto de estos como de los profesores.

Sobre esta cuestión, el trabajo del docente debe adaptarse acercándose a una enseñanza centrada en el aprendizaje, abierta y flexible, dejando a un lado la rigidez del pasado; ha sido fundamental para la transformación de la vida universitaria el Plan Bolonia de 1999 y las propuestas del EEES, si bien no podemos dejar de lado que estos cambios no deben quedar en cuestiones superficiales, pues de otra forma nos arriesgamos a que los alumnos y las alumnas no lo acepten, ya que en gran medida los profesores no encontramos ante un gran esfuerzo de modificación de un modelo de enseñanza obsoleto, formándonos para ello, si bien en ocasiones por falta de una buena planificación, los éxitos en la implantación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje no tienen los resultados esperados, o estos tardan en producirse.

A fin de cumplir esta propuesta, se trabajó en un portafolio como agrupación de evidencias sobre el propio desarrollo y aprendizaje que ayuda al alumnado a reunir en un documento las competencias logradas en el curso, así como a la aplicación práctica de los contenidos teóricos del mismo, aportando los trabajos que más representan sus intereses y

motivaciones desde un punto de vista del aprendizaje autónomo y activo en una herramienta de enseñanza-aprendizaje conformada por un portafolio digital (Guerrero Cuentas, 2015, pp. 143-155; Klenowski, 2005).

3. METODOLOGÍA

La metodología llevaba a cabo en esta propuesta se llevó en varias fases, en primer lugar, realizando un estudio del perfil del alumnado, ya que se trata de estudiantes muy jóvenes, pues es una materia que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso, por lo que en la mayoría de los casos no han tenido contacto ni con el mundo universitario ni con el Grado que comienzan a cursar, asimismo se trata de grupos muy numerosos, entre 50 y 80 estudiantes por grupo, a lo que hay que añadir que son grupos del turno de tarde.

A partir de este perfil del alumnado se propuso implementar como herramienta de aprendizaje un portafolio, incluido dentro de la evaluación formativa. Fueron precisamente las características de este tipo de evaluación las que llevaron con una doble visión, tanto metodológica como de evaluación, a tratar de dotar con esta herramienta de mayor autonomía al alumnado, que toma ahora un papel activo en su aprendizaje, en consonancia al nuevo rol del profesor como facilitador de competencias. Así, junto al tradicional examen escrito, se ha realizado una observación de los alumnos, respecto a su participación habitual en clase, en debates jurídicos propuestos, trabajos por proyectos, resolución de casos prácticos, y producciones audiovisuales en grupo.

En el portafolio se han trabajado las competencias propias de la asignatura de Derecho romano, en concreto, la capacidad de comunicación oral y escrita, el análisis y la síntesis desde el pensamiento crítico y autocrítico, pues en el grado de derecho es primordial el impulso de una oratoria jurídica que otorgue una capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio, al igual que se debe alcanzar la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos, así como redactar escritos jurídicos (Villa Sánchez, 2020, pp. 19-46).

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PORTAFOLIO. FICHA DE LA ASIGNATURA

- Tipo de asignatura: Cuatrimestral
- Titulación: Grado en Derecho y Doble Grado Derecho + RRII
- Curso: 1º
- Semestre en que se imparte: 1º y 2º semestre- grupos de tarde
- Número de créditos ECTS: 6
- Número de alumnas/os: 185
- Edades del alumnado: +- 19

3.2. PRINCIPALES OBJETIVOS Y COMPETENCIAS DE LA ASIGNATURA

Con relación a las competencias propias tanto del título como de la asignatura de Derecho romano en la Universidad de Alicante, en la elaboración del portafolio se han tomado en consideración aquellas que fomentan el desarrollo y consecución de objetivos por el alumnado:

- CG1: Capacidad de comunicación oral y escrita.
- CG4: Capacidad de análisis y de síntesis.
- CG7: Desarrollo de un pensamiento crítico y autocrítico.
- CG8: Capacidad de trabajar en equipo.
- CG9: Capacidad de aprendizaje autónomo y adaptación a situaciones nuevas.
- CE1: Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.
- CE3: Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
- CE4: Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).
- CE5: Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio.
- CE6: Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
- CE7: Capacidad de redactar escritos jurídicos.
- CE11: Capacidad de negociación y conciliación.
- CE12: Capacidad para argumentar jurídicamente.
- CE15: Comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual.

- CE16: Conocimiento y manejo de los métodos y técnicas de investigación jurídica.

De la misma manera, se han tomado en consideración las competencias de la asignatura, verificadas por la ANECA en grados y másteres oficiales, equivalentes a las citadas.

A partir de estas competencias se establecieron los siguientes objetivos que debía cumplir el portafolio:

- Conocer los conceptos fundamentales del Derecho romano público y privado.
- Comprender la génesis del ordenamiento jurídico en la antigüedad clásica y su dimensión histórica y evolutiva.
- Tener aptitud para la interpretación de las fuentes jurídicas romanas y romanística.
- Idoneidad para la exégesis crítica textual. Interpretar la sistemática de las instituciones.
- Ser capaz de analizar la casuística de la jurisprudencia.
- Conocer los antecedentes fundamentales de los ordenamientos jurídicos positivos vigentes.

3.3. TIPOLOGÍA DE EVALUACIÓN

Respecto a la evaluación de la asignatura, actualmente tal y como aparece en el programa, que incluye el portafolio, se conforman en un doble criterio, por un lado, una serie de pruebas teórico-prácticas escritas y orales a responder, planteadas periódicamente, así como resolver casos prácticos planteados de formar regular en actividades de evaluación durante el semestre con una ponderación del 50% de la nota final. Por otro lado, se lleva a cabo un examen final de la asignatura en el que se responde a preguntas planteadas, así como a un caso práctico, ponderado también con un 50% de la nota final.

Este tipo de evaluación se estableció en aras a comprobar la correcta implementación de esta herramienta de aprendizaje, y la misma tiene sentido dentro de la denominada evaluación formativa, que se aplica a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que facilita dicho proceso.

Esta evaluación, como ha quedado establecido, sirve para constatar permanentemente el nivel de aprendizaje de cada alumno y alumna en cada bloque de conocimiento en los que se ha dividido la asignatura; en aras a cumplir esta finalidad el docente hará una entrega de información frecuente al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje y una resolución de dudas en clase, o mediante tutorías presenciales u on line, respecto a su resolución en una tarea de observación y apoyo a los mismos.

3.4. IMPLEMENTACIÓN DEL PORTAFOLIO

A continuación, se expone la propuesta de portafolio realizada para la evaluación de la asignatura de Derecho romano en la UA, grupos de tarde, centrada en un portafolio grupal en modalidad dual, parte digital y parte en intervención presencial en clase (Barberà, E. *et al*, 2006, p. 55).

La asignatura de Derecho romano en el primer cuatrimestre del primer curso del Grado de Derecho se encuentra dividida en bloques temáticos:

- Bloque 1 Concepto, método y fuentes del derecho romano. persona y proceso romano.
- Bloque 2 Derechos reales.
- Bloque 3 Obligaciones y contratos.

Estructura temporal: 26 sesiones de 2 horas.

3.4.1. Criterios generales de actuación y documentación

- Se proporcionará la documentación a los alumnos con antelación suficiente a la docencia.
- Se estableció como punto de inicio para su descarga por los alumnos, como introducción de la asignatura, una serie de documentación, imágenes y vídeos sobre las Etapas Históricas del Derecho Romano, este fue el hilo conductor al resto de materia impartida a lo largo del curso. Los alumnos trabajaron estos materiales identificando a qué hecho histórico, personaje, leyenda o institución jurídica hacía referencia utilizando para ello tanto los manuales de la asignatura como información en la red.

- En cada tema se debe proporcionar a los alumnos documentación propia, así como manuales de uso general de la asignatura para su estudio, vía UADrive.

3.4.2. Desarrollo portafolio por parte del alumnado.

Tarea de aprendizaje a realizar en casa

- Revisar material creado por el profesor. Incluso se podrá utilizar material creado por otros, vídeos o extractos de películas comerciales que traten la materia objeto de estudio.
- Completar las tareas de portafolio según avance el curso, ajustando su gestión del tiempo a un esquema u organizador gráfico.

Tarea de reflexión a realizar en casa

- Notas de la agenda: problemas, preguntas y reflexiones sobre el aprendizaje para resolver en clase a fin de asegurar una correcta resolución del portafolio.

Actividades diferenciadas en clase

- Teórica. - explicación clase magistral, 45 minutos.
- Práctica. - sesiones basadas en resolver el portafolios, facilitando la discusión en el grupo grande o en grupos reducidos.
- Gamificación. - utilización de kahoot, socrative, quizizz o la App de Cuestionarios de las UA para valorar el aprendizaje de los alumnos. 15 minutos.

3.4.3. Práctica de la implementación del portafolio

En la primera parte del curso no se desarrolló el portafolio, sino que se esperó a avanzar en el programa de la asignatura teniendo en cuenta el perfil del alumnado presentado con anterioridad, lo que sumado al hecho de que la asignatura es de las denominadas de formación

básica, hace que se desconozca la terminología, lo que en este caso resulta imprescindible para asimilar nuevos conceptos, y nos llevó a proponer un portafolio grupal en modalidad dual, parte digital y parte en intervención presencial en clase.

Una vez pasadas unas semanas el portafolio fue distribuido para su elaboración, manteniendo un feedback continuo con el alumnado para realizar un seguimiento del funcionamiento de esta herramienta. Para ello fueron básicas las tutorías, tanto on line como presenciales (Martínez Lirola, 2008, pp. 29-36).

Cronograma:

10 de septiembre. - Inicio clases

13 de octubre (4 semanas de clase). - entrega del portafolio y encargo de la primera parte del mismo, correspondiente al bloque 1 Historia, Persona y Proceso judicial.

8 de noviembre (4 semanas después). - se propone la resolución de la segunda parte de portafolio, correspondiente al bloque 2 Derechos reales.

9 de diciembre (4 semanas después). - se propone finalizar las actividades del portafolio, bloque 3, Obligaciones y Contratos.

3.4.4. Catálogo de productos del portafolio.

La Asignatura de Derecho romano ofrece a quienes inician el estudio del fenómeno jurídico medios adecuados para adquirir la *mentis* del jurista. Se trata de abrir una amplia perspectiva superadora de visiones reduccionistas que se limitan al ámbito estrictamente nacional o concreto.

Con esta finalidad se proponen para mejorar el aprendizaje organizar el portafolio con los siguientes productos:

BLOQUE 1

Realización de vídeos cortos explicativos de las distintas etapas históricas del Derecho romano, desde la perspectiva social y jurídica realizados por los estudiantes en grupos de trabajo, con una duración mínima de 4

y máxima de 7 minutos, en los mismos se valorará la originalidad, contenido, ajuste a la temática propuesta, que contendrá como mínimo: época tratada, sistema político, situación social, lucha de clases, regulación legal de la familia, hijos y mujer, sistema comercial en la citada época, importancia de la religión en la citada época, bibliografía utilizada, opinión personal o conclusiones.

A posteriori, se presentarán en clase.

BLOQUE 2

Resolución de tres casos prácticos que recogen los orígenes de los Derechos reales que siguen vigentes en nuestra legislación actual, se trabajarán en grupo, serán los propios alumnos los que establezcan los porcentajes de participación en el trabajo lo que repercutirá en la nota final. Serán necesarias referencias bibliográficas de calidad.

BLOQUE 3

Procesos judiciales civiles romanos teatralizados. Se trabajará por grupos en un proyecto de defensa de un cliente, argumentando jurídicamente ante un magistrado a fin de lograr un veredicto favorable para sus clientes y una indemnización adecuada. Serán necesarias referencias bibliográficas de calidad.

Eligen como cliente a uno de los dos sujetos de un proceso, y preparan argumentos para defender su postura en un juicio.

4. RESULTADOS

De la experiencia de implementación de esta herramienta de enseñanza-aprendizaje, utilizada como parte de la evaluación formativa, llevada a cabo en la asignatura de Derecho romano de la UA durante el curso 2021/22 se puede extraer que los resultados son favorables respecto al número de aprobados en la asignatura, así como notables, sobresalientes y matrículas de honor, que se mantienen en datos similares a los de años anteriores, si bien se esperaba alguna dificultad en implementación de

esta herramienta, por su novedad y nivel de exigencia para el alumnado, que se ha visto reflejada en el ítem de no presentados.

En este sentido, se ha detectado un aumento en el número de no presentando en la evaluación de la asignatura, cuya motivación parece venir de la mayor carga de trabajo para el alumnado que exige la utilización del portafolio, pues existe desde la enseñanza activa un trabajo autónomo por parte de aquellos, que deben gestionar el catálogo de productos del portafolio a tenor de su disponibilidad temporal, así, se ha detectado una necesidad de impartir formación específica que sirva a los alumnos y alumnas para realizar una buena gestión del tiempo.

Sobre esta cuestión, los datos de evaluación son los siguientes:

GRÁFICO 1. Grupo 4. Primer cuatrimestre.

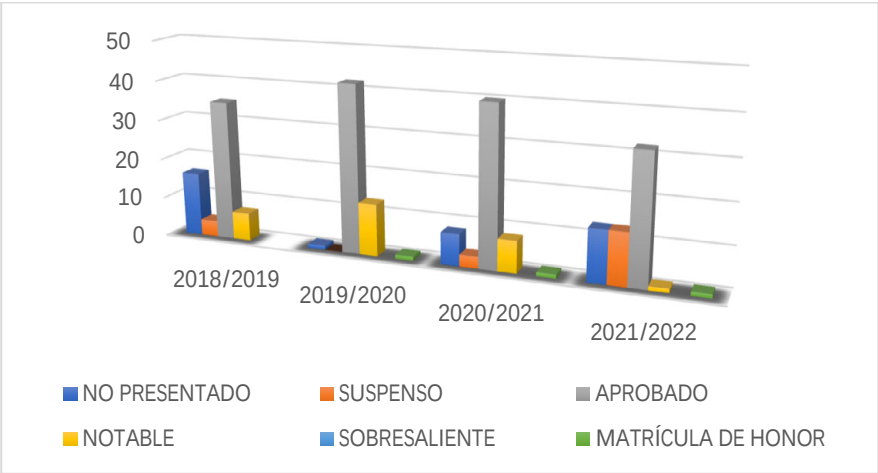


GRÁFICO 2. Grupo 5. Primer cuatrimestre.

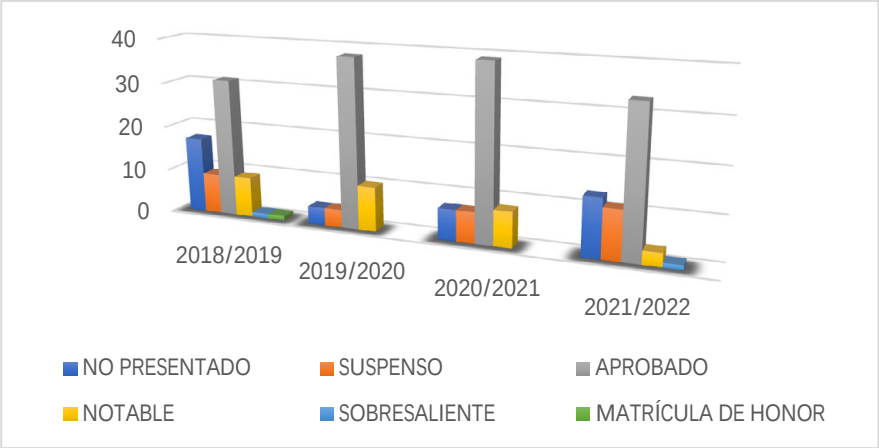
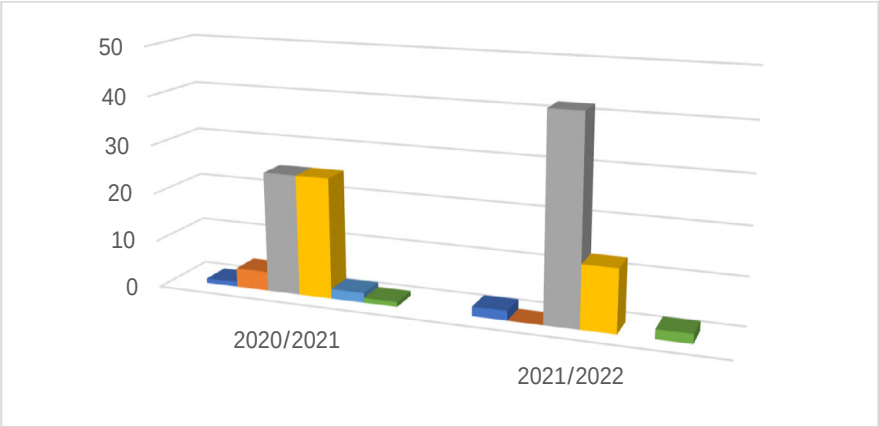


GRÁFICO 3. Grupo 72. Segundo cuatrimestre.



5. DISCUSIÓN

La implementación del portafolio como herramienta de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no es una metodología esencialmente novedosa, sino que ha sido utilizado de manera más o menos generalizada en las últimas décadas debido a nivel de exigencia para el profesorado que debe entregar información con una periodicidad corta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, como un método orientado a conseguir los objetivos o competencias que se habían propuesto en un inicio. (Castejón Oliva *et al*, 2009, pp. 78-91).

En el supuesto concreto de nuestro estudio en la asignatura de Derecho romano en el primer curso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Alicante, la experiencia de su implementación lleva a afirmar que se trata de una herramienta que fomenta la reflexión y el pensamiento crítico, que permite al alumnado entender, consolidar y ampliar sus conocimientos, más allá de la memorización que se presume en un grado como Derecho o el doble grado de DERRI, así, el alumnado debe aprender a utilizar el sentido común en la argumentación jurídica modificando sus procesos mentales hasta llegar a la *mentis iuris*.

A este respecto, del estudio de los resultados se puede observar que, en su inicio, los estudiantes, a tenor de su perfil, esto es, alumnos y alumnas de primer curso del primer cuatrimestre se mostraron poco participativo, con dificultad para trabajar en equipo o reflexionar, continuando cómodo con su rol pasivo propio de etapas educativas anteriores, salvo escasas excepciones, ya que el paso a un rol activo, en el que tienen que asumir un trabajo reflexivo no es sencillo, si bien a lo largo del curso se produjo una evolución que se vio reflejada en los resultados del segundo cuatrimestre, en este, mejoraron sensiblemente, pues el alumnado ya se había adaptado a la metodología de la educación superior y valoró positivamente su implementación.

A este respecto, nos mostramos de acuerdo con los autores que afirman que estamos ante un método flexible y que se debe adaptar a la titulación en la que se aplica, así como en cada materia; asimismo, no podemos obviar que cada carpeta de aprendizaje debe reflejar el aprendizaje individual de cada alumno o alumna, de tal manera que no hay un portafolio

igual a otro, dando como producto final una carpeta variada y diversa. A pesar de estas ventajas, no es una metodología exenta de dificultades, en concreto hace referencia a la desorientación de los estudiantes a la hora de trabajar de manera autónoma que exige en mayor esfuerzo por parte del alumnado (Martínez Lirola *et al*, 2007, pp. 10-15).

6. CONCLUSIONES

Se deben destacar como conclusión los principales aspectos positivos y retos que puede implicar el aprendizaje y evaluación por medio de un portafolio

Entre sus ventajas, en la asignatura de Derecho romano, y en aras a conseguir las competencias esenciales de argumentación, pensamiento crítico y autocrítico, así como la comunicación escrita y oral, el portafolio puede ayudar a los estudiantes a trabajar y a obtener la experiencia necesaria en su futuro profesional.

En esta experiencia hemos extraído como elementos positivos de la implementación del portafolio han adquirido de forma progresiva competencias en reflexionar sobre los conceptos y temas del curso, así como han sido capaces de valorar críticamente el trabajo de sus compañeros; por otro lado, si bien fue un trabajo a largo plazo, pudieron aplicar los conocimientos adquiridos a situaciones prácticas nuevas, demostrando responsabilidad y compromiso con el grupo.

Respecto a los aspectos negativos, el principal reto a tomar en consideración es la sobrecarga de trabajo que conlleva el portafolio a los alumnos, que tienen distintas tareas en todas las asignaturas, lo que lleva a que el trabajo en ocasiones sea superficial, tratando de encontrar el camino fácil mediante la copia de trabajos anteriores de otros compañeros e incluso se recurre a internet de forma espuria, que pasa de ser una gran herramienta de trabajo a un simple mar dónde pescar algo para salir del paso.

Tampoco hay que dejar de comentar la sobrecarga de trabajo para el docente a la hora de evaluar el portafolio en la fase final, pero también en el papel de guía durante todo el desarrollo del mismo, resolviendo

dudas a lo largo de todo el curso, ya que el número de tutorías han aumentado considerablemente.

Sobre esta cuestión, se tomó como factor de corrección a fin de mejorar la carga de trabajo para el docente, desde el inicio de la implementación de esta herramienta su configuración como grupal, esto es, formando grupos de trabajo de un máximo de seis alumnos para realizar el portafolio, lo que reduce el número de tareas, casos prácticos, y pruebas a evaluar por el docente. Igual razón llevó a que el portafolio sea digital, pues esta circunstancia ha facilitado la gestión del mismo y el trabajo por parte del alumnado que por su horquilla de edad en su mayor parte son nativos digitales.

Por último, una conclusión objeto de estudio es el índice de ponderación en la evaluación de la asignatura, ya que está propuesto un índice del 50% si bien se ha planteado reducirlo al 30% en aras a favorecer la correcta implementación de esta herramienta de aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Barberà, E., Bautista, G., Espasa, A. y Guasch, T. (2006). Portfolio electrónico: desarrollo de competencias profesionales en la Red. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3(2), 55-66.
- Benito, A. y Cruz, A. (coords.) (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Benito, A., M. Bonson y E. Icarán (2005). Metodologías activas. En A. Benito y A. Cruz (Coords.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, pp. 21-64. Madrid: Narcea.
- Bologna Declaration (1999). Bologna Declaration. Puede encontrarse en la página web del SIB: www.esib.org
- Brown, S. (2003). Estrategias institucionales en evaluación. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*, pp. 23-33. Traducción de Miguel Callizo. Madrid: Narcea.
- Castejón Oliva, J., M. Caplloch Bujosa, N. González Fernández y V. M. López Pastor (2009). Técnicas e instrumentos de evaluación. En V. M. López Pastor (coord.) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, pp. 65-91. Madrid: Narcea.

- Colen, M., Giné, N. e Imbernon, F. (2006). La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. Barcelona: Octaedro.
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 15(1), pp.241-257. DOI: 10.4995/redu.2017.6043
- Gibbs, G. (2003) Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje. En S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*, pp. 61-74. Traducción de Miguel Callizo. Madrid: Narcea.
- González J y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe final. Proyecto Piloto-Fase I. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guerrero Cuentas, H.R. (2015). El portafolio: Una herramienta facilitadora del cambio en la educación superior desde la práctica didáctica. *Zona Próxima*, 22, pp. 143-155.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo de portafolios para el aprendizaje y la calidad*. Madrid: Narcea.
- Knight, P.T. (2005) *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- López Pastor, V. M. (2006). Cuestiones claves sobre evaluación, docencia universitaria y Convergencia Europea. La evaluación formativa como alternativa más coherente. En <http://www.ugr.es/magister/ECTS%20web/Documentos/profesorado/portafolio.pdf>
- López Pastor, V. M. (coord.) (2009a). *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Madrid: Narcea.
- López Pastor, V.M. (2009b). Tres vías de aprendizaje y evaluación. La evaluación compartida con calificación dialogada. En M.L. Santos Pastor, L.F. Martínez Muñoz, y V. M. López Pastor (Coords.), *La innovación docente en el EEES*, pp. 115-134. Almería: Universidad de Almería.
- Martínez Lirola M., Crespo C., (2007). La evaluación en el marco del EEES. El uso del portafolio en Filología Inglesa. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 2, pp. 1-15.
- Martínez Lirola, M. (2008c). La importancia de los nuevos modos de evaluación en el EEES. Una aproximación a las ventajas del uso del portafolio. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 31, pp. 62-72.

- Martínez Lirola, M. (2008d). Explorando las tutorías en el proceso de convergencia europea”. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 32, pp. 29-36.
- Moreno-Olivos, T. (2021). Cambiar la evaluación: un imperativo en tiempos de incertidumbre. *Alteridad*, 16(2), pp. 223-234.
<https://doi.org/10.17163/alt.v16n2.2021.05>
- Muñoz González, L de la C. y Soto Gómez, E. (2019). El portafolio digital ¿Una herramienta para aprender a ser docentes críticos?: Un estudio de casos. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(3), pp. 1-32. DOI. 10.15517/aie.v19i3.38632
- Pérez Pueyo, A, Julián Clemente, J.A. y López Pastor, V. M. (2009). Evaluación formativa y compartida en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En V. M. López Pastor (coord.) *Evaluación formativa y compartida en Educación Superior. Propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*, pp. 20-43. Madrid: Narcea.
- Rosales, C. (1997). *Criterios para una evaluación formativa. Objetivos. Contenido. Profesor. Aprendizajes. Recurso*. Cuarta edición. Madrid: Narcea.
- Sanmartí, N. (2007). *Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó. Colección Ideas Claves.
- The Tuning Educational Structures in Europe Project (2002) (ver <http://www.eees.ua.es/>)
- Villa Sánchez, A. (2020). Aprendizaje Basado en Competencias: desarrollo e implantación en el ámbito universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), pp. 19-46.

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO Y LAS RELACIONES INTERNACIONALES A TRAVÉS DE LA APLICACIÓN PRÁCTICA: APRENDIZAJE BASADO EN LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

ADRIANA FILLOL MAZO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

El modelo metodológico que habitualmente se desarrolla en el aula es el que se basa primero en la teoría y posteriormente en su aplicación práctica. Con esta premisa he requerido reinvertir el procedimiento de enseñanza para dar un salto cualitativo en aras de intentar crear un entorno que sea proclive más proclive al aprendizaje crítico natural de los alumnos (Bain, 2005)²¹. En este sentido, hay que tener en cuenta que el aprendizaje no llega con la memorización de hechos aislados, sino con la capacidad de razonamiento e implicación de los estudiantes a través de un problema, o una situación de contexto, o un desafío que se les plantea y que activa la mente y el interés de los alumnos.

En este sentido, hay que tener en cuenta que al entrar en el aula normalmente empleamos pautas, rutinas u acciones que pueden no responder a decisiones pensadas o fundamentadas sino a hábitos que asumimos, por

²¹ Según Bain, el éxito de la docencia se asienta en la creación de “entornos para el aprendizaje crítico natural”. En estos entornos, el alumno aprende porque se involucra en la tarea de descifrar problemas que atraen su atención. Esto es, los estudiantes se sumergen en un marco que los desafía intelectualmente pero que les ofrece apoyo e instrucciones para guiar su proceso de aprendizaje. Las vías para crear estos entornos pueden ser diversas: simulaciones, estudios de caso, preguntas de atrayente resolución, problemas, fotografías, trabajos de campo, clases magistrales, etc. Véase: Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia. 114-117.

imitación, de forma poco consciente. Esta situación hace que repitamos comportamientos cuya única justificación es la tradición, la imitación o la costumbre, sin pararnos a pensar si van a producir un mejor aprendizaje de la materia. Sin embargo, si se quiere avanzar en el desarrollo de la mejora docente, lo primero que tendríamos que hacer es reconocer y analizar esas rutinas o acciones en el aula, para poder así comprender la lógica que guía nuestra práctica docente y decidir si las conservamos por convicción o las modificamos por otras más adecuadas (De Alba, Porlán, 2020).

2. OBJETIVOS

Atendiendo a ello, para ir más allá del modelo metodológico tradicional, he aplicado en el aula un modelo que se ha basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes sobre un tema del programa docente: la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales.

Con este modelo se ha pretendido que en el aula no haya posiciones jerárquicas que puedan dar lugar a la sumisión intelectual (“el que sabe y el que no sabe”), reinvirtiendo para ello la secuencia de explicación de este tema al implementar un modelo en el que las ideas y resoluciones de los alumnos sean tenidas en consideración para abrir un debate y una “negociación crítica” entre todos a los efectos de resolver un problema inicial planteado: ¿Se lleva a cabo un control del uso de la fuerza armada en la comunidad internacional para la solución de los conflictos entre Estados?

En este sentido, los objetivos que se pretenden con el trabajo son:

- Mostrar la aplicación en el aula de un ciclo de mejora docente²² (Delord, Hamed, Porlán y De Alba, 2020), con una duración

²² Los ciclos de mejora docente pueden ser definidos como un tipo de estrategia docente, que se puede aplicar a temas concretos o a la asignatura completa, que trata de conseguir un aprendizaje activo de los estudiantes a través de la formulación de problemas clave o retos de investigación. En este marco, el papel del docente se centraría en guiar y acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje pero no asumiendo un rol protagonista en la transmisión unilateral de los contenidos de la materia sino dejando a los alumnos margen de capacidad para que indaguen y aprendan incluso “fuera del aula”. Véase: Delord, G., Hamed, S.,

de cinco horas, sobre uno de los temas del programa docente, en concreto del tema sobre la prohibición del uso de la fuerza armada en las relaciones internacionales. Este ciclo se ha implementado para alumnos de segundo curso del grado en derecho (grupo de 40 alumnos, con conocimientos previos sobre derecho internacional público, puesto que este tema docente se inserta en el segundo cuatrimestre de la asignatura anual).

- Explicar el desarrollo de un modelo metodológico alternativo basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes, en aras de reinvertir el procedimiento de enseñanza para crear un entorno en el aula que haga más proclive la capacidad de razonamiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, mezclando para ello contenidos teóricos y prácticos a la misma vez.

3. METODOLOGÍA

Según lo indicado anteriormente, el ciclo de mejora docente aplicado se ha basado en un modelo metodológico que promueve el llamado aprendizaje crítico natural de los alumnos²³. Este modelo metodológico también ha recibido la denominación de “aprendizaje basado en la resolución de problemas”.

Dicho modelo se centra en la reelaboración de las ideas de los estudiantes, en el sentido de que se van a tener en consideración en el aula las ideas y resoluciones previas de los alumnos para abrir un debate o negociación crítica entre los alumnos y el profesor con el objetivo de poder resolver un problema inicial planteado relativo al tema docente que queremos enseñar. Con todo ello se ha pretendido ir más allá del modelo metodológico habitual, que se centra en explicar primero la teoría y

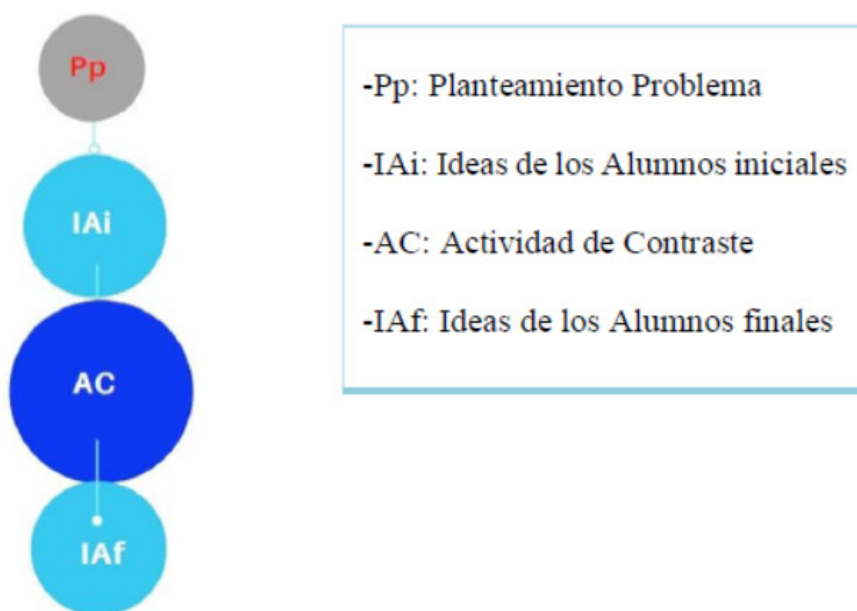
Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En De Alba y R. Porlán (Coord.), *Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica*: Madrid: Morata. 127-162.

²³ Este concepto introduce la idea de que el docente sea capaz de reinventarse para crear un entorno “desafiante” a través del cual la mente, el pensamiento y la capacidad crítica de los estudiantes se pongan a funcionar.

posteriormente su aplicación práctica y en el que el profesor asume el papel protagonista en la transmisión directa de los contenidos.

Atendiendo a lo anterior, el modelo metodológico que implementé responde al siguiente esquema:

FIGURA 1. Modelo metodológico aplicado



Fuente: Elaboración propia

Las fases del modelo metodológico aplicado se corresponden con la siguiente explicación:

- Pp: Planteamiento de un problema de interés o reto intelectual que motiva a los estudiantes a indagar y a buscar respuestas para dar solución a ese problema inicial planteado (el cual se torna como la pregunta clave que enuncia el contenido del tema que queremos enseñar).

- IAI: Ideas de los Alumnos iniciales. Con ello nos referimos a la expresión, por parte de los alumnos, de sus ideas iniciales respecto del problema inicial planteado o de las cuestiones clave que se van a enseñar en el aula en relación al tema del programa docente²⁴.
- AC: Actividad de Contraste. La actividad de contraste sirve para poner en cuestión o conflicto las ideas de los estudiantes, esto es, en este tipo de actividades el docente aporta información o explicaciones clarificadoras para guiar a los estudiantes a reflexionar y a mejorar las ideas iniciales de estos a través, por ejemplo, del debate, del trabajo en equipo²⁵, de la

²⁴ Resulta importante conocer las ideas iniciales de los alumnos, en el marco de su proceso de aprendizaje, ya que nuestros estudiantes suelen tener modelos mentales que interaccionan con los contenidos que les queremos enseñar. Analizar *a priori* esos modelos mentales, por ejemplo mediante un formulario o cuestionario inicial, es útil para conocer los cambios que se dan en ellos, durante y después de las clases, evaluar lo que realmente han aprendido y saber dónde están sus mayores dificultades de aprendizaje. En este sentido, el cuestionario inicial es un posible instrumento a utilizar que, si bien no es perfecto, resulta útil a la hora de recoger muestras de todos los estudiantes y llevar a cabo un análisis sistemático de las respuestas. Para elaborar el cuestionario inicial se debe tener en cuenta el problema clave que hemos planteado en el tema. Esto nos ayudará a seleccionar las preguntas iniciales en el cuestionario, que, a su vez, guiarán la secuencia de actividades para que exista coherencia metodológica entre el problema clave, el cuestionario inicial y las actividades a desarrollar en el aula. Véase: Fillol Mazo, A. y Soriano García, P. (2021). Aprendiendo derecho del mar desde una experiencia de renovación metodológica en el aula. En Gutiérrez Castillo, V.L. (Coord). *Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia*. Madrid: Dykinson. 283-303.

²⁵ Según Finkel, si un profesor tiene éxito convirtiendo su clase en una comunidad intelectual genuina, si la energía que impulsa el curso fluye de la auténtica necesidad de los estudiantes de investigar la pregunta que mantienen en común, entonces el aprendizaje que resulta puede llegar muy adentro de los estudiantes. Para fundamentar esto, el profesor Finkel, explica que escribir problemas directos (“enigmas”) y organizar a los estudiantes para trabajar en grupos (en aras de resolver esos problemas), es una forma de dar clase con la boca cerrada. Ese problema debe estar redactado de forma tal que haga surgir la necesidad de saber la respuesta a los estudiantes. En este sentido, es una pieza clave de la organización de dicha indagación la creación de grupos de trabajo, pues esto hace que los estudiantes den voz a sus ideas, “ya que a menudo no sabemos lo que pensamos hasta que no escuchamos lo que decimos”. En consecuencia, las ideas de los estudiantes en los grupos de trabajo interactúan como “reactivos químicos” y no “como canicas que chocan”. Esto puede conducir a la creación de algo nuevo, al desarrollo de nuevas ideas que, quizás, ningún miembro del grupo de trabajo podría haber tenido en solitario. Véase: Finkel, D. (2008). *Dar clases con la boca cerrada*. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia. 167-170.

negociación crítica entre todos, etc. En este sentido, el aporte de la información del docente se hace al hilo de las intervenciones de los estudiantes, de manera que se forme un debate constructivo entre todos los presentes en el aula (Finkel, 2008).

- IAF: Ideas de los Alumnos finales. En esta última fase del modelo metodológico lo que se pretende es poder evaluar, por parte del docente, si el proceso de aprendizaje (tras haber desarrollado las actividades de contraste) ha sido fructífero o no. Por ejemplo, para poder evaluar si ha habido un proceso de evolución del conocimiento en positivo se puede volver a pasar el cuestionario inicial que se emplea en la fase IAI y comprobar si las respuestas son más construidas o elaboradas por parte de los estudiantes; también se puede realizar una prueba tipo test de conocimientos finales, siendo diversos los medios que se pueden emplear para conocer esas ideas finales de los alumnos a los efectos de lo explicado anteriormente.

4. RESULTADOS

El modelo metodológico explicado anteriormente es el que ha marcado la secuencia de actividades que se ha desarrollado en el aula, de manera que exista coherencia entre el modelo y las actividades finamente aplicadas en las sesiones. Para ello se organizaron y detallaron una serie de actividades en un cronograma llamado secuencia de actividades en el aula (preparado con anterioridad a la aplicación de dichas actividades docentes).

Primera Sesión: duración 60 minutos.

1) Planteamiento del problema (Pp)

La clase comienza introduciendo una pregunta/problema clave que vamos a analizar en el tema docente objeto del ciclo: ¿Se lleva a cabo un control del uso de la fuerza armada en la comunidad internacional para la solución de los conflictos? A continuación, se explica cómo se van a organizar las siguientes sesiones para responder a esta pregunta clave y se ofrecen instrucciones sobre qué material los alumnos deben preparar

(leer y consultar en casa) y dónde pueden localizar la información facilitada para guiar su proceso de aprendizaje²⁶.

2) Ideas de los Alumnos iniciales (IAi)

Tras la presentación del problema y de la introducción de las cuestiones del tema 18, se les pasa presencialmente a los alumnos de clase un cuestionario inicial de preguntas relacionadas con el tema 18 (que se corresponden con los contenidos importantes del tema) con el objetivo de despertar el modo de “reflexión” de los alumnos y también para valorar si tienen ideas previas sobre el tema. Se ofrecen instrucciones sobre cómo deben entregar el cuestionario inicial, recalcando que no se trata de un examen.

Estas fueron las preguntas del cuestionario inicial:

“El artículo 2.4 de la Carta de Naciones Unidas establece que: Los Miembros de la Organización, en sus relaciones internacionales, se abstendrán de recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza contra la integridad territorial o la independencia política de cualquier Estado, o en cualquier otra forma incompatible con los Propósitos de las Naciones Unidas.

1. ¿Se lleva a cabo un control del uso de la fuerza armada en la comunidad internacional para la solución de los conflictos?
2. ¿Puede establecer qué significa o supone la prohibición del uso de la fuerza en las relaciones internacionales? ¿El artículo 2.4 de la Carta de Naciones Unidas es sólo una norma contenida en un tratado internacional (norma convencional) o tiene un alcance/jerarquía superior?

²⁶ En este sentido el docente debe guiar al alumnado para ayudarles en su aprendizaje “fuera del aula” y atendiendo a ello debe facilitar materiales didácticos (esquemas, diapositivas, mapas de contenidos, etc.) mediante los cuales los alumnos dispongan de mayores herramientas didácticas para resolver el problema inicial planteado. Por ejemplo, los llamados mapas de contenidos hacen visible y evidentes las relaciones fundamentales entre los diferentes tipos de contenidos y la interacción que presentan unos con otros dentro de un tema. Además permite dar respuesta a la siguiente cuestión: ¿Qué contenidos de aprendizaje quiero que consigan alcanzar la mayoría de mis alumnos al final de la aplicación del ciclo de mejora docente? Véase: Fillol Mazo, A. (2022). El aprendizaje del arreglo pacífico de controversias y el control del uso de la fuerza en Derecho Internacional a través de un modelo metodológico basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes. En Porlan, R., Navarro Medina, E., Villarejo Ramos, A.F. (Coord.). *Ciclos de mejora en el aula. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla. 733.

El artículo 51 de la Carta de Naciones Unidas establece lo siguiente: “Ninguna disposición de esta Carta menoscabará el derecho inmanente de legítima defensa, individual o colectiva, en caso de ataque armado contra un Miembro de las Naciones Unidas, hasta tanto que el Consejo de Seguridad haya tomado las medidas necesarias para mantener la paz y la seguridad internacionales. Las medidas tomadas por los Miembros en ejercicio del derecho de legítima defensa serán comunicadas inmediatamente al Consejo de Seguridad, y no afectarán en manera alguna la autoridad y responsabilidad del Consejo conforme a la presente Carta para ejercer en cualquier momento la acción que estime necesaria con el fin de mantener o restablecer la paz y la seguridad internacionales”.

3. ¿Podría decir que significa la legítima defensa? ¿Qué tendría que suceder para que los Estados puedan responder mediante legítima defensa? ¿Cuáles son los límites que deben cumplirse para poder hacer uso de este recurso?

4. Si un Estado incumple el derecho internacional y esto supone una amenaza a la paz y seguridad internacionales, ¿piensa usted que el Consejo de Seguridad puede adoptar sanciones contra ese Estado? ¿Qué tipo de sanciones? ¿Podría incluso autorizar el empleo de la fuerza armada contra ese Estado? ¿Podría explicar brevemente en qué consiste el sistema de seguridad colectiva de Naciones Unidas?”

Segunda y tercera Sesión: duración 120 minutos.

3) Actividades de Contraste (AC)

La clase comienza con la organización de 4 grupos de trabajo compuestos por 10 alumnos cada grupo (el objetivo de formar los grupos es para que los alumnos trabajen colectivamente la resolución de las preguntas del cuestionario inicial que se facilitó en la primera sesión). En total se formaron 4 grupos de trabajo. También, en esta sesión, se les devuelve a los alumnos los cuestionarios iniciales contestados en la primera sesión. De modo que lo que se pretende es que los alumnos contrasten sus ideas iniciales ofrecidas en el cuestionario (por eso se les devuelve el cuestionario), con las ideas de otros compañeros en el grupo y con las

informaciones que han tenido que leer como trabajo a realizar fuera del aula (de esto se le informó en la anterior sesión). La organización de las actividades fue la siguiente: El grupo 1 y 2 trabajó en la primera y segunda cuestión del cuestionario; El grupo 3 trabajó en la tercera cuestión; El grupo 4 trabajó sobre la tercera cuestión. Durante el desarrollo de esta actividad de contraste se analizaron y trabajaron los siguientes contenidos del tema 18 (formulados en forma de preguntas en el cuestionario inicial): -Regulación de la prohibición del uso de la fuerza; Valor e importancia de limitar el recurso a la fuerza armada entre los Estados para garantizar paz y seguridad internacionales; -Naturaleza y alcance de la prohibición; -Excepciones a la prohibición del uso de la fuerza.

En esta segunda sesión, al final del trabajo en grupo, el representante de cada grupo exponía las principales conclusiones y las respuestas a las preguntas que tenían que analizar. En este sentido, el papel del docente se centró en pasar por la mesa de trabajo de cada grupo para reconducir el debate, aclarar dudas, aportar información complementaria, etc., con el objetivo de enriquecer las ideas de los alumnos pero dejando el papel protagonista a los estudiantes en esta actividad de contraste.

La posterior actividad de contraste que se desarrolla en la tercera sesión, consistió en lo siguiente: en esta sesión cada alumno, de forma individual, había preparado las respuestas al caso práctico sobre el Ataque a Pearl Harbor (relacionado con el uso de la fuerza armada). Durante la clase la profesora preguntaba a los alumnos quién quería salir voluntario para exponer las respuestas, de forma que se desarrollase un debate entre la intervención de los voluntarios, la profesora y otros alumnos que desearan intervenir al hilo de las intervenciones previas de sus compañeros, para aportar o completar la información con nuevas ideas. La profesora tomó nota de las intervenciones (para motivar la participación de los alumnos), pues esta actividad contabilizaba como parte de la evaluación de la nota de prácticas de la asignatura. Esta actividad sirvió para profundizar y tratar dos aspectos clave del tema 18: la legítima defensa (requisitos-límites) y las medidas de uso de fuerza que puede autorizar el Consejo de Seguridad en el marco del Capítulo VII de la Carta de Naciones Unidas. Además se aprendió a buscar en la página web del

Consejo las medidas coercitivas que ha ido adoptando a lo largo de la historia de acuerdo al capítulo VII de la Carta: <https://www.un.org/securitycouncil/es/content/repertoire/actions>.

El caso práctico objeto de análisis de la tercera sesión fue el siguiente:

“El 7 de diciembre de 1941, la Marina Real Japonesa lanzó un ataque a PEARL HARBOR (base militar estadounidense donde estaba ubicada su flota en el pacífico en la isla OAHU del archipiélago de HAWAI). El ataque produjo el fallecimiento de 2.403 militares y 68 civiles estadounidenses. Además, fueron hechos prisioneros de guerra 210 soldados estadounidenses.

Como represalia por el ataque japonés, Estados Unidos lanza dos "bombas atómicas" en ciudades japonesas de Hiroshima (6 de agosto de 1945) y de Nagasaki (9 de agosto de 1945). Se calcula que en los primeros instantes la bomba mató en Hiroshima a más de 120.000 personas, de una población de 450.000 habitantes, causando además 70.000 heridos y destruyendo la ciudad casi en su totalidad. Y en Nagasaki el número de víctimas mortales causadas directamente por la explosión se estimó en 50.000 personas y 30.000 heridos de una población de 195.000 habitantes. A estas víctimas (civiles), tanto en Hiroshima como en Nagasaki hay que sumar las causadas por los efectos de la radiación nuclear (fallecimientos y malformaciones durante largos años).

Cuestiones a Responder (Deben razonar sus respuestas y citar las disposiciones pertinentes). Textos normativos que tienen que utilizar: Carta de Naciones Unidas (https://www.oas.org/36ag/espanol/doc_referencia/carta_nu.pdf); Estatuto de la Corte Penal Internacional ([https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](https://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf))

1. Si el ataque japonés hubiese ocurrido en la actualidad
 - a. ¿El Consejo de Seguridad podría haber aplicado el Capítulo VII de la Carta de las Naciones Unidas?
 - b. ¿Podría haber intervenido la OTAN?
2. Las bombas atómicas lanzadas por Estados Unidos ¿se puede considerar como un supuesto de legítima defensa?
3. Si el lanzamiento de las "bombas atómicas" hubiera ocurrido en la actualidad:
 - a. ¿Podrían ser juzgados los responsables por la Corte Penal internacional?"

Cuarta Sesión: 60 minutos

4) Actividad de Contraste (AC)

En esta sesión cada alumno, de forma individual, había leído y reflexionado sobre una noticia proporcionada por la profesora. Durante la clase la profesora pregunta a los alumnos quién quería salir de voluntario para exponer las respuestas, de forma que se desarrollase un debate entre la intervención de los voluntarios, la profesora y otros alumnos que interviniesen al hilo de las intervenciones previas de sus compañeros, para aportar o completar la información con nuevas ideas. El titular de la noticia hacía eco de la invasión armada de Rusia en Ucrania. Se pedía a los alumnos analizar los hechos ilícitos atribuibles a Rusia y extraer las consecuencias jurídicas, en relación con el incumplimiento del derecho internacional, sobre la agresión. Para ello se facilitó a los alumnos previamente la Declaración de los miembros de la AEPDIRI sobre la agresión: <https://www.aepdiri.org/index.php/declaracion-ucrania>

Quinta Sesión: 60 minutos

5) Ideas de los Alumnos finales (IAf)

En esta sesión lo que se pretendió fue conocer si el proceso de aprendizaje, tras las actividades de contraste, había sido fructífero. Para ello se dijo a los alumnos que volviesen a contestar las preguntas del cuestionario inicial (facilitado en la primera sesión). Disponían de 30 minutos para contestar de forma individual las preguntas del cuestionario. Asimismo, para que los alumnos pudiesen apreciar el tipo de preguntas que se les formularía en el examen final (que es tipo test), se proyectó en clase un modelo de 12 preguntas tipo test sobre el tema 18 para ir resolviéndolas entre todos, abriendo un debate dirigido por la profesora sobre cuál (y por qué) era la respuesta correcta a cada pregunta tipo test.

Algunos ejemplos de las preguntas de tipo test fueron:

“1. La legítima defensa:

- a. Está regulada en la Carta de Naciones Unidas (art. 51), aunque sólo la individual, no la colectiva.

- b. Es un derecho inmanente de los Estados que han sido objeto de una agresión (ataque armado) de repeler la misma.
- c. Constituye una excepción a la prohibición del uso de la fuerza.
- d. Las respuestas b) y c) son correctas.

2. *Los requisitos de la Legítima defensa son, entre otros:*

- a. Provisionalidad, subsidiariedad, complementariedad, no discriminación y deber de información.
- b. Inmediatez, necesidad, proporcionalidad, provisionalidad y deber de informar al Consejo de Seguridad.
- c. Complementariedad, necesidad y urgencia.
- d. Subsidiariedad, complementariedad, necesidad, urgencia y no discriminación.

3. *¿Qué tipo de “sanciones” que no impliquen el uso de la fuerza, pueden ser adoptadas por el Consejo de Seguridad de conformidad con el Capítulo VII de la Carta de la ONU?*

- a. Ninguna, ya que por definición, la aplicación del Capítulo VII de la Carta implica medidas de uso de la fuerza.
- b. Pueden ser de diversa naturaleza (art. 41 de la Carta) aunque hasta el presente no se ha recurrido a ellas.
- c. Entre otras, embargos, interrupción del tráfico aéreo, marítimo, terrestre, ruptura de relaciones diplomáticas.
- d. Las que sean propuestas por los miembros permanentes sin ser necesario contar con los nueve votos afirmativos de los miembros no permanentes del Consejo de Seguridad.

4. *La Naturaleza del principio de prohibición del Uso o amenaza al uso de la fuerza es de:*

- a. Tratado Internacional.
- b. Norma contenida en un Tratado Internacional pero que tiene la consideración (esa prohibición) de obligación erga omnes que deriva de una norma imperativa.

c. Soft Law

d. Norma convencional que sólo obliga a los Estados parte de la Organización de Naciones Unidas”.

5. DISCUSIÓN

A modo de evaluación del ciclo de mejora docente implementado, destacaremos aquellos aspectos que funcionaron mejor y otros que deberían mejorarse para el futuro atendiendo a la experiencia personal.

En cuanto a los aspectos del ciclo que funcionaron mejor destaco que despertaron el interés de los estudiantes, en su proceso de aprendizaje, las preguntas concretas y los problemas reales con la facilitación de materiales didácticos aclaratorios de esas preguntas. Por tanto, es aconsejable seleccionar problemas que enganchen a los alumnos (pensamiento concreto) para aprender los contenidos prioritarios (pensamiento en abstracto) del tema. En este sentido, el caso de Pearl Harbor tuvo amplia participación por parte de los alumnos, así como las intervenciones en el análisis de la noticia sobre la guerra en Ucrania. Está claro que el proponer casos llamativos o que ellos saben que ocurrieron en la realidad, despierta más el interés de los alumnos. Por su parte, la pregunta que mejor se trabajó en el aula, del cuestionario inicial, fue la pregunta 3 (*¿Podría decir que significa la legítima defensa? ¿Qué tendría que suceder para que los Estados puedan responder mediante legítima defensa? ¿Cuáles son los límites que deben cumplirse para poder hacer uso de este recurso?*), pienso que es porque es la más concreta y con el caso práctico que tenían que preparar posteriormente vieron el ejemplo claro. Las preguntas más amplias o abstractas ofrecen mayores problemas para ofrecer respuestas más construidas. La pregunta 4 (*Si un Estado incumple el derecho internacional y esto supone una amenaza a la paz y seguridad internacionales, ¿piensa usted que el Consejo de Seguridad puede adoptar sanciones contra ese Estado? ¿Qué tipo de sanciones? ¿Podría incluso autorizar el empleo de la fuerza armada contra ese Estado? ¿Podría explicar brevemente en qué consiste el sistema de seguridad colectiva de Naciones Unidas?*) ofreció problemas en tanto que los alumnos respondían conforme a los materiales subidos en la

plataforma, pero creo que no se entendió del todo bien cómo funciona el sistema de seguridad colectiva de Naciones Unidas, ya que en la resolución de esta pregunta tuve que intervenir, como docente, de una forma más unilateral explicando el contenido.

Otro aspecto que funcionó bien fue el buscar compromisos con los alumnos, en el sentido de que ellos se motivan cuando el trabajo les va a servir para la calificación de evaluación continua. Otra cuestión a resaltar fue la utilidad los esquemas de la pizarra para apuntar las respuestas de los alumnos y las correcciones o ampliaciones que íbamos dando, entre todos, a esas respuestas iniciales. Esto luego se apreció en el repaso que hicimos a las preguntas tipo test, puesto que sabían contestarlas porque habían comprendido y no sólo memorizado.

En cuanto a los aspectos de deberían mejorarse para el futuro, hay que destacar que podría ser de utilidad el detallarse por escrito la ruta de trabajo de las sesiones, con indicación de lo que se va a trabajar en clase y de lo que se va a pedir después para evaluar a los alumnos. Los alumnos tienen que ver por escrito qué tienen que hacer en cada momento y esto tendría que haberlo redactado y subido a la plataforma. Por tanto, no sólo debe quedar claro dónde y cómo consultar el material didáctico sino también saber al detalle qué se va a hacer en cada sesión. También se puede incluir en el futuro una especie de portafolio para cada tema en el que los alumnos incluyan una memoria de las actividades que se han hecho tras finalizar cada unidad (prácticas, resumen de vídeos, anotaciones de clase, conclusiones del trabajo en equipo, fotos de la pizarra, etc.). Esto debe venir detallado en la ruta de trabajo que se exponga al principio de cada tema y requiere bastante organización y precisión por parte del docente (y sobre todo tiempo para idear las actividades, crear material didáctico, organizar las clases, etc.).

6. CONCLUSIONES

Tras la aplicación y experiencia personal del ciclo de mejora docente quiero resaltar, a modo de conclusiones, las siguientes cuestiones:

- Es una herramienta fundamental para captar y no perder la atención de la clase al realizar una pregunta que motive al alumnado;
- Favorece la construcción de las sesiones y facilita la labor docente la presentación de los contenidos del tema como preguntas (pensamiento concreto introduce y facilita el pensamiento en abstracto);
- Es de gran utilidad conocer y trabajar sobre las ideas iniciales de los alumnos respecto a un problema o reto intelectual que se les plantea, para poder compararlas con las ideas finales alcanzadas;
- Es importante ayudar a los estudiantes a comprender, dado que el conocimiento no llega con la memorización de hechos aislados;
- Es provechoso, y aporta información relevante acerca de lo que sucede en el aula, al elaborar un diario de las sesiones, para analizar qué funciona y qué habría que modificar en torno a las actividades desarrolladas.

Los aspectos positivos que puedo extraer de la aplicación de este ciclo de mejora docente son los siguientes:

- En primer lugar, la alta implicación de los estudiantes, que se sintieron atraídos por resolver problemas reales o que llaman su interés.
- En segundo lugar, la utilidad de las actividades de contraste para favorecer el aprendizaje, en el sentido de que las mentes de los estudiantes se activan cuando el profesor es “menos invasivo” y su papel se centra en guiar, acompañar y organizar el proceso de aprendizaje, pero no asumiendo un rol transmissivo directo principal (“del que sabe hacia los que no saben”), sino dejando a los alumnos a que indaguen y razonen por ellos mismos para después poner en conflicto las ideas de los alumnos y crear debate o aclaraciones complementarias a esas ideas.

- En tercer lugar, se apreció claramente (en la valoración de los formularios iniciales cuando se volvieron a pasar al final de las sesiones) que los alumnos habían tenido un proceso de evolución del conocimiento en positivo, dando unas respuestas más elaboradas y más construidas después de lo que habían aprendido en las actividades de contraste. Este tipo de actividades hace que los alumnos no olviden lo aprendido puesto que han razonado, indagado y se han implicado en su proceso de aprendizaje, exponiendo en público y reflexionando sobre problemas concretos.

7. REFERENCIAS

- Bain, K. (2005). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- De Alba, N. y Porlán, R. (Coord.) (2020). Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica. Madrid: Morata.
- Delord, G., Hamed, S., Porlán, R. y De Alba, N. (2020). Los Ciclos de Mejora en el Aula. En De Alba y R. Porlán (Coords.), Docentes universitarios. Una formación centrada en la práctica. Madrid: Morata.
- Fillol Mazo, A. (2022). El aprendizaje del arreglo pacífico de controversias y el control del uso de la fuerza en Derecho Internacional a través de un modelo metodológico basado en la reelaboración de las ideas de los estudiantes. En Porlan, R., Navarro Medina, E., Villarejo Ramos, A.F. (Coord.). Ciclos de mejora en el aula. Experiencias de innovación docente de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Fillol Mazo, A. y Soriano García, P. (2021). Aprendiendo derecho del mar desde una experiencia de renovación metodológica en el aula. En Gutiérrez Castillo, V.L. (Coord). Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacionales. El impacto de la investigación en la docencia. Madrid: Dykinson.
- Finkel, D. (2008). Dar clases con la boca cerrada. Valencia: Publicaciones Universidad de Valencia.
- Porlán, R. (Coord.). (2017). Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla. Madrid: Morata.

FACULTAD DE DERECHO AMBIENTALMENTE RESPONSABLE, COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA DEL DERECHO AMBIENTAL

MARINA GISELA HERNÁNDEZ GARCÍA

Universidad Autónoma de Baja California

BERENICE MARTÍNEZ PÉREZ

Universidad Autónoma de Baja California

LUIS ALBERTO BAUTISTA ARCINIEGA

Universidad Autónoma de Baja California

1. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación, se plantea de manera cualitativa, el análisis del derecho fundamental a la educación, partiendo de la clasificación de los derechos humanos, así como del derecho humano a un medio ambiente sano, plasmado en instrumentos internacionales, como en el texto constitucional mexicano, y en diversas leyes referenciales, con la finalidad de argumentar la necesidad de fomentar la educación ambiental en el nivel superior, específicamente, en las escuelas de derecho en el país, ya que estas instituciones son las encargadas de formar a la próxima generación de agentes operadores del sistema jurídico, y tendrán un impacto trascendental en el medio ambiente, en la colectividad mexicana y en los derechos íntimamente relacionados con estos.

Es indispensable la creación y fortalecimiento de estrategias de educación ambiental que den como resultado ciudadanos conscientes y ambientalmente responsables ante la crisis ambiental que atraviesa nuestra sociedad; por ello, las universidades, como grandes centros de conocimientos deben de aprovechar el potencial que disponen para iniciar la incorporación de la variable ambiental en diferentes asignaturas. Lo que implica, mejorar métodos, ampliar contenidos, planificar en función de las nuevas realidades, actualizar programas universitarios adaptándolos

a los avances científicos, así como efectivizar el factor interdisciplinario favoreciendo el enlace de la materia ambiental dentro de cada rama, y área jurídica, específicamente, la formación en legislación.

El Derecho ambiental es imprescindible para que los abogados estén capacitados y sepan dirimir controversias, prevenir riesgos ambientales, reprimir cuando sea necesario, compensar y hacer efectivos los mandatos constitucionales del deber-derecho a un ambiente digno, para alcanzar, el desarrollo sostenible.

Así pues, la Universidad Autónoma de Baja California, dentro de su plan de desarrollo, establece como estrategia principal promover el respeto al medio ambiente en la comunidad universitaria; en ese mismo sentido, dentro de la formación integral de los alumnos, ha buscado como acción principal, el instrumentar acciones en las unidades académicas para que fortalezcan la formación en valores.

Por lo anterior, el proyecto “Facultad de Derecho, Ambientalmente Responsable”, es la materialización de la implementación de políticas ambientales con el objetivo de establecer mecanismos para la realización de acciones como de procedimientos tendientes a impulsar las habilidades, aptitudes y actitudes del futuro abogado dentro del campo ocupacional; y con ello, fortalecer el área del Derecho Ambiental dentro de la unidad académica.

Dentro de las actividades innovadoras, que se han generado con la implementación del proyecto antes mencionado, se encuentra la creación del programa de prácticas profesionales denominado “Escuela de Derecho Ambiental”, así como la creación de las asignaturas: “Derecho del Agua”, “Derecho Ambiental” para los programas de Licenciatura en Derecho y Maestría en Ciencias Jurídicas, “Derecho energético”. Se ha derivado también, la organización de eventos nacionales e internacionales con diversas ponentes y autoridades ambientales, con los cuales se acerca al alumno, en enfoque jurídico ambiental.

Como parte de una propuesta institucional, ratificamos nuestro compromiso para promover la defensa del derecho al medio ambiente sano a través de acciones académicas dando a conocer esta problemática, sus consecuencias y sanciones ante el quebranto o desobediencia de las leyes y reglamentos emitidas en su protección.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO GENERAL

- Argumenta científicamente, que el proyecto “Facultad de Derecho Ambientalmente Responsable”, impulsará en la enseñanza de la ciencia jurídica ambiental, a través de los distintos mecanismos pedagógicos, teórico-prácticos, jurídicos e institucionales en la Facultad de Derecho, de la Universidad Autónoma de Baja California.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Análisis de la relación entre los derechos humanos y el medio ambiente.
- Enseñanza de la educación ambiental
- Conceptualización del Derecho Ambiental
- Cómo enseñar la ciencia jurídico ambiental

3. METODOLOGÍA

Es claro que este tipo de investigación es doctrinal y descriptiva, parte de un estudio tanto de doctrina, la legislación, jurisprudencia internacional y nacional. Entre los métodos de investigación que sirvieron para el desarrollo de esta investigación, fue el histórico – lógico, a efecto de conocer las circunstancias en las que actualmente nos encontramos, fue necesario conocer a través de la historia, la evolución de la educación en México, así como de las figuras jurídicas en materia ambiental conociendo sus orígenes y desarrollo en la actualidad, a efecto de tener un panorama más claro de los alcances de nuestro análisis.

El análisis comparativo descriptivo, sirvió de apoyo para poder contrastar los enfoques de las respectivas legislaciones nacionales en materia de educación y educación ambiental. Dicha comparación estuvo enfocada en las herramientas jurídicas, que a lo largo de los últimos 25 años han tenido como finalidad garantizar y regular el derecho a un medio ambiente sano en México.

4. DISCUSIÓN

DERECHOS HUMANOS

Para México, en la actualidad gozar de un medio ambiente sano es un derecho humano, un derecho del hombre, un derecho individual, algo que es inherente a la dignidad humana y necesario para el pleno y libre desarrollo de la personalidad del individuo. Es derecho con alcances nacionales e internacionales, de tercera generación al incluirse en él valores esenciales de integración en una sociedad, se ubica dentro del bloque correspondiente a los derechos económicos, sociales y culturales. Por sus peculiares características de derecho fundamental, es interdependiente con los demás derechos humanos, lo que permite a la persona trascender en un medio ambiente acorde a las necesidades de salud, desarrollo y bienestar, y es aquí donde surge la problemática que representa el no contar con una legislación adecuada que, desde diversos enfoques promueva la protección a la no vulneración de sus derechos fundamentales de los individuos.

En México se comenzó a regular este derecho como tal, en 1988 partiendo de la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente; este ordenamiento sistematiza lo relativo a la distribución de competencias, establece los instrumentos de política ambiental, pero sobre todo que es reglamentaria a la Constitución Federal en relación a la preservación y restauración del equilibrio ecológico y protección al ambiente, garantizando el derecho de toda persona a vivir en un medio ambiente sano para su desarrollo salud y bienestar. La garantía a este derecho se aprecia desde dos enfoques, el individual y el colectivo; ya que se trata de un bien global, que involucra responsabilidad solidaria entre los particulares y el Estado, por lo que la persona se ve afectada en ambas esferas, la pública y la privada. De tal manera que el desafío principal radica en la incorporación de los nuevos postulados dentro de la enseñanza de ciencia jurídica ambiental.

Destacando que, los derechos humanos son valores que deben orientar el contenido de la norma jurídica, además de ser reconocidos por el Estado, y estar establecidos en ordenamientos legales nacionales e internacionales, deberán de garantizar a través de procedimientos jurídicos en

los cuales se mida su efectividad o eficacia práctica, dando como resultado la protección al individuo de manera particular y social.

Se han agrupado en varias generaciones, en la medida que se amplían de manera progresiva aquellas protecciones que han ido otorgando al hombre. El Maestro Cipriano Gómez Lara (Cipriano, Francisco, & D., 2001), los clasifica de la siguiente manera: Primera Generación. - son todos aquellos derivados de las relaciones jurídicas en general, es decir, los derechos subjetivos tradicionales, como los de crédito, o personales, y los derechos reales. Segunda Generación. - están otorgados en un sentido más político e ideológico con un profundo contenido de respeto a la integridad física y sociológica del hombre, entendido como individuo digno de respeto y consideración en una esfera mínima de bienestar social. Aquí se centra parte de nuestra investigación. Tercera Generación. - son los derechos sociales, se manifiestan en el contexto de la colectividad o de la propia humanidad en su conjunto, en cuanto a su supervivencia, sanidad y disfrute de la vida sobre la tierra; como el derecho a la paz, el derecho a la conservación ecológica, derechos de los refugiados.

En razón a lo anterior, existe un instrumento jurídico, que enmarca los derechos de segunda generación; denominado Convención Americana sobre Derechos Humanos (ONU, Convención Americana sobre Derechos Humanos, 1969), que contempla un aspecto externo de la persona en sentido estricto, al advertir que el entorno también determina las condiciones de vida e incide en la subsistencia del individuo. Adicional a este instrumento, surge el protocolo de San Salvador (ONU, Protocolo San Salvador, 1988), antecedente histórico fundamental para México, en el tema ambiental, ratificado en septiembre de 1998, donde se hace notorio el vínculo que existe entre los derechos humanos y el Derecho Ambiental, que hasta hoy prevalecen.

En él se proclama el derecho a vivir en un medio ambiente sano, ya que al reconocer que los derechos esenciales del hombre no nacen del derecho de ser nacional de un Estado determinado, sino que tienen como fundamento los atributos de la persona humana, razón por la cual justifican una protección internacional, de naturaleza convencional, coadyuvante y complementaria que ofrece el derecho interno de los Estados

americanos; considerando la estrecha relación que existe entre la vigencia de los derechos económicos, sociales y culturales, así como la de los derechos civiles y políticos.

Por cuanto las diferentes categorías de derechos, constituyen un todo indisoluble, que encuentra su base en el reconocimiento de la dignidad de la persona humana, por lo cual exige la tutela y promoción permanente con el objeto de lograr una vigencia plena, sin que jamás pueda presuponerse de unos en aras de la realización de los otros; reconociendo los beneficios que derivan del fomento y desarrollo de la cooperación entre los Estados, y de las relaciones internacionales, resulta de gran importancia que estos derechos sean desarrollados, perfeccionados y protegidos, en función de consolidar en América, sobre la base del respeto integral a los derechos de la persona. (CIDH, 1988). Además, en aspectos internacionales, respecto de la educación ambiental, existe el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, dentro de la Oficina Regional para América Latina y el Caribe, y dentro de sus más recientes actividades en el año 2015, señalan los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS), que adoptará la Asamblea General de las Naciones Unidas.

3.1. MÉXICO Y EL MEDIO AMBIENTE

Fue hasta los primeros años del México posrevolucionario que la protección jurídica del medio ambiente empieza a tomar forma, sobre todo al amparo de las nuevas disposiciones sobre la propiedad; el Derecho Ambiental Mexicano como disposición formal comienza a delinearse en los años setentas de cara a la Primera Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, en el año de 1992 en Estocolmo. (Juan & Ivett, 1999), al introducir el artículo 27 constitucional y tener la idea de propiedad absoluta, se inició a acondicionar y regular el uso de los recursos naturales y a la vez de tanto uso, se comenzó a buscar la manera de regular la Al introducir el artículo 27 constitucional y tener la idea de propiedad absoluta, se inició a acondicionar y regular el uso de los recursos naturales y a la vez de tanto uso, se comenzó a buscar la manera de regular la contaminación que poco a poco fue apareciendo, lo anterior con el objetivo de proteger los recursos naturales.

La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (República, 1917), norma fundamental establecida para regir jurídicamente al país, fija los límites y define las relaciones entre los poderes de la federación; siendo así, que en lo referente al medio ambiente, se enfoca a la protección del mismo desde tres grandes planes; primero, la conservación de los recursos naturales susceptibles de apropiación; segundo, la prevención y control de la contaminación ambiental que afecta a la salud humana; tercero, el cuidado del medio ambiente frente al uso de los recursos productivos por parte de los sectores privado y social. Lo anterior muestra el avance que en materia ambiental se ha logrado, cuidando el derecho a un medio ambiente sano y al enfoque regulatorio frente al sector empresarial y social.

En 1987 se reforma la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para adicionar al artículo 73 la fracción XXX-G, donde establece concurrencia a los tres niveles de gobierno para expedir leyes en materia de protección al ambiente y de preservación y restauración del equilibrio ecológico; y gracias a esta nueva disposición la legislación ambiental dejó de ser estrictamente federal y las legislaturas locales emitieron sus primeras leyes ambientales. Tal reforma dio origen al problema que enfrenta la gestión ambiental, y que es determinar en un caso concreto, qué ley será aplicable y cuál será la autoridad competente (Juan & Ivett, 1999). No es la fracción XXX-G del artículo 73 constitucional, la norma que se encarga de establecer la distribución de competencias en materia ambiental, sino una norma programática que vincula al Congreso Federal para que al ejercer su facultad en la materia propicie la colaboración administrativa entre los tres niveles de gobierno (Juan, Nuevo Derecho Ambiental Mexicano, 1999).

Cada entidad federativa en el ámbito de su competencia, necesidades propias y específicas, deberá legislar a beneficio de la protección al medio ambiente, apoyándose de los distintos niveles de gobierno. Para que lo anterior de resultado en materia ambiental, la planeación sirve para detectar las áreas que se puedan mejorar, reforzar donde tenga ciertas debilidades y planear estrategias nuevas de mejora al ambiente (Jesús, 2002).

3.2. EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MÉXICO

En ese sentido, es importante ubicar a la educación ambiental, como política pública y considerarla como el proceso de formación dirigido a toda la sociedad, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito extraescolar, para facilitar la percepción integrada del ambiente a fin de lograr conductas más racionales a favor del desarrollo social y del ambiente. El artículo 3 fracción XXXVIII, comprende a la educación ambiental comprende la asimilación de conocimientos, la formación de valores, el desarrollo de competencias y conductas con el propósito de garantizar la preservación de la vida (LGEEPA, 1988). Además de ser reforzado en lo general e intensificado en lo particular para aquellos sectores de la población que, perteneciendo a grupos de edad adulta y avanzada, no son alcanzados por el sistema educativo escolarizado, y para aquellos que por sus condiciones socioeconómicas tienen preocupaciones más inmediatas.

Sólo en la medida en que los ciudadanos comprendan el círculo vicioso que se da entre la pobreza, el agotamiento de los recursos naturales y el deterioro ambiental será posible desarrollar mecanismos locales y regionales que permitan romperlo.

México fue el primer país en firmar la iniciativa de las Naciones Unidas que declaró al decenio 2005-2015 como la década de la educación para el desarrollo sustentable. Frente a este acuerdo, y considerando los grandes retos en la materia, es necesario construir una visión de la educación formal y no formal en pro de la sustentabilidad ambiental que fomente actitudes y comportamientos favorables que permitan garantizar el bienestar actual y futuro de todos los mexicanos; la formación de capacidades; el impulso a la investigación y la innovación científica y tecnológica; así como el seguimiento y la evaluación de programas y resultados. Esto conducirá a revisar y actualizar los programas de educación ambiental que se imparten en la escuela. (República) La educación ambiental desarrolla en la persona, ciertas capacidades que le van a permitir analizar su entorno social y natural, y mediante ello poder participar en la búsqueda de soluciones eficaces para los problemas ambientales,

además de que impulsa la adquisición de actitudes, valores y hábitos en la preservación y protección del medio ambiente en que vivimos.

El derecho a la educación es un derecho fundamental, reconocido así reconocido desde 1948, año en el que se firma la Declaración Universal de los Derechos Humanos; es también un derecho social de segunda generación; es un derecho básico, clave e indispensable, el cual garantizará las condiciones de vida digna para todos los seres humanos. Después de la reforma en materia de Derecho Humanos publicada en Diario Oficial de la Federación en junio de 2011, en donde se incorpora el reconocimiento del goce de los derechos humanos recogidos en tratados internacionales reconocidos por México, así como las garantías para su protección; entre ellos, el derecho humano a vivir en un medio ambiente sano, el cual le corresponde al Estado garantizarnos ese derecho; para lograrlo, además de los mecanismos y políticas públicas que se deban de implementar, un factor importante, es la educación ambiental y la eficacia con la que se desarrolle en todos los niveles educativos, así como fuera de éste.

En nuestra carta magna, le corresponde al artículo 3º constitucional, regular el derecho a recibir educación, pero, además, el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano, fomentando en él, el amor a la patria, respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional. (Mexicanos, 2016)

Existen aspectos a considerar en cuanto a la educación ambiental, sobre todo la distribución de las competencias que en materia de educación y de desarrollo sustentable corresponden a la Federación, los estados, así como a los municipios, esto implica a mi consideración dos grandes aspectos; el primero, el medio para garantizar que todo individuo goce de dicha educación ambiental y que cumpla con los objetivos que la Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente señala que debe de contener la educación de ambiental, el segundo, buscar que esa educación, contribuya al desarrollo sustentable por medio de procesos de información, comunicación, capacitación y la participación organizada de las personas, para llevar a cabo las acciones relativas a la protección del ambiente.

La Ley General de Educación, fue publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de julio de 1993, es de observancia general en toda la república, las disposiciones que contiene son de orden público y de interés social, su objetivo es regular la educación que imparten el Estado, entiendo por este a la Federación, entidades federativas y municipios, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios. (Unión, 1993)

Dicho ordenamiento, señala que la educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social, en ese sentido, el Estado se encuentra obligado a prestar servicios educativos de calidad con el fin de que garanticen el máximo logro de aprendizaje. Apoyada en la reforma de junio de 2011 a nuestra carta magna, de manera significativa la Ley General de Educación, también sufrió una transformación en el sentido del tipo de educación que en materia de ciencia ambiental, se debe de instruir; lo que lleva al conocimiento del aprendizaje de los conceptos básicos en materia ambiental, así como también las complejidades que este reto presenta.

El problema radica, en el método de enseñanza, los educadores y profesores del sistema educativo nacional no están capacitados ni interesados para manejar el tema con los estudiantes, además este tipo de enseñanza no se está incluyendo de manera formal en los planes de estudio, y los libros de texto que deben de tener dicho contenido aún no existen; sucede que los conceptos relacionados con la ecología, así como el medio ambiente hasta hace un siglo, no contaba con la importancia e implicaciones que en la actualidad posee; la educación ambiental incluye elementos éticos, políticos, sociales y culturales; sin embargo aún carece de fortaleza en todos los niveles educativos. Desde el Estado es necesaria la incorporación con carácter obligatorio de la materia educación ambiental en favor de las generaciones futuras y una adecuada calidad de vida.

El objetivo es, contar con una cultura ambiental de participación que pueda ser corresponsable, que con ello exista la vinculación con centros

de investigación y escuelas de nivel superior; promoviendo la vinculación entre el gobierno y los centros de investigación y las escuelas de nivel superior, para que con ello realicen estudios o investigaciones relacionados con la protección al ambiente y el aprovechamiento sustentable de los recursos naturales. En ese sentido, y atendiendo a la concurrencia, Baja California es un claro ejemplo de ello, al señalar en el artículo 61 de la Ley de Protección al Ambiente para dicha entidad federativa, la competencia en cuestión de educación ambiental: A su vez, las autoridades ambientales estatales y municipales, en el ámbito de su competencia, así como las instituciones que integran el sistema educativo estatal, en su caso, promoverán:

1. Que las instituciones de educación de todos los niveles incorporen en sus programas de enseñanza temas o materias de contenido ambiental;
2. El fortalecimiento de una cultura ambiental de participación corresponsable de la sociedad;
3. El adiestramiento en y para el trabajo en materia de protección al ambiente y restauración del equilibrio ecológico, con apego a lo que establece esta ley;
4. La incorporación de contenidos ambientales en los programas con la Secretaría del Trabajo y de las comisiones de seguridad e higiene; y
5. La formación de especialistas, la investigación y el desarrollo tecnológico en materia ambiental, que permita prevenir, controlar y abatir la contaminación, propiciar el aprovechamiento sustentable de los recursos y proteger los ecosistemas. (Estado, 2001)
6. Por lo tanto, es pertinente, que se logre contar con un marco normativo adecuado que asegure la sustentabilidad, promoviendo el fortalecimiento y modernización del marco legal en materia de protección al ambiente y los recursos naturales, con una política ambiental correctamente estructurada fomentando el desarrollo de instrumentos para la aplicación de política ambiental que generen la protección al medio ambiente.

Baja California, así como otras entidades federativas, cuentan con centros de educación superior e investigación que producen gran cantidad

de información poco aprovechada, por esa razón, la vinculación con las universidades y los centros de investigación requiere de un mayor impulso. Así mismo los temas ambientales requieren de una alta participación, para lo cual se hace necesario fomentar el acceso a la información gubernamental ambiental, la educación en materia de ambiente y buscar un mecanismo de difusión más certero sobre la problemática ambiental a la que tienen derecho todos los ciudadanos.

5. RESULTADOS

Por lo tanto, en la Facultad de Derecho campus Mexicali de la Universidad Autónoma de Baja California, México. El programa “Facultad de Derecho, Ambientalmente Responsable”, ha brindado la oportunidad de contribuir a la comunidad universitaria, en ser el mecanismo que vincule con el aspecto práctico ambiental del futuro profesional del Derecho; poniendo a su alcance programas de servicio social profesional con diversas dependencias gubernamentales, así como programas de práctica jurídica ambiental.

Se ha implementado para los alumnos de la Maestría en Ciencias Jurídicas, la materia de “Derecho Ambiental”; y para la Licenciatura en Derecho, las asignaturas de “Derecho Ambiental”, “Derecho del Agua”, “Derecho Energético”.

6. CONCLUSIONES

Es indispensable la creación y fortalecimiento de estrategias de educación ambiental que den como resultado seres humanos conscientes y ambientalmente responsables ante la crisis ambiental que atraviesa nuestra sociedad; por ello, las universidades, como grandes centros de conocimientos deben aprovechar el potencial del que disponen para iniciar la incorporación de la variante ambiental de manera obligatoria en sus diferentes unidades de aprendizaje y/o asignaturas según la carga curricular del plan de estudios. Lo que implica, mejorar métodos, ampliar contenidos, planificar en función de las nuevas realidades, actualizar los programas universitarios adaptándolos a los avances científicos, así como efectivizar el factor interdisciplinario favoreciendo el enlace de la materia

ambiental dentro de cada rama, y área jurídica, específicamente, la formación en la legislación, gestión y política ambiental mexicana.

7. REFERENCIAS

- CIDH. (17 de noviembre de 1988). *Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Organización de los Estados Americanos*. Obtenido de <http://www.cidh.oas.org/Basicos/basicos4.htm>
- Cipriano, G. L., Francisco, Q. R., & D., S. P. (2001). *Derechos Humanos*. México: Porrúa.
- Estado, C. d. (2001). *Ley de Protección al Ambiental para Baja California*. Mexicali Baja California: Periodico Oficial del Estado No.53.
- Ivett, G. M. (1991). *Introducción al Derecho Ambiental Mexicano*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Jesús, Q. V. (2002). *Derecho Ambiental Mexicano*. México: Porrúa.
- Jesús, Q. V. (2002). *Derecho Ambiental Mexicano*. México: Porrúa.
- Juan, G. M. (1999). En *Nuevo Derecho Ambiental Mexicano* (pág. 106). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Juan, G. M., & Ivett, M. B. (1999). *Introducción al Derecho Ambiental Mexicano*. En G. M. Juan, & M. B. Ivett, *Introducción al Derecho Ambiental Mexicano* (pág. 73). México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- LGEEPA. (1988). *Ley General de Equilibrio Ecologico y Protecci{on al Ambiente*. México: Senado de la República.
- Mexicanos, C. P. (2016). *De los Derechos Humanos y sus Garantías Artículo 3o Constitucional*. México.
- ONU. (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos. Pacto San José*. San José Costa Rica: ONU.
- ONU. (1988). *Protocolo San Salvador. Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Economicos, Sociales y Culturales*. San Salvador: ONU.
- República, P. d. (s.f.). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Recuperado el 18 de Abril de 2013, de Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012: <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/sustentabilidad-ambiental/educacion-y-cultural-ambiental.html>
- República, S. d. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
- Unión, C. d. (1993). *Ley General de Educación*. México.

SOFT SKILLS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO: LA RELEVANCIA DEL REGISTRO FORMAL

DAVID GARCÍA GUERRERO

Università degli Studi di Napoli Parthenope

1. INTRODUCCIÓN

Con el Plan Bolonia, el profesorado y el alumnado tienen un rol distinto al que habían conocido hasta el momento en el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario con la implantación del sistema de competencias.

Si atendemos al *Libro Blanco. Título del Grado en Derecho* de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación -en adelante, ANECA-, se distingue entre competencias transversales o genéricas y competencias específicas, todas ellas tendentes a medir habilidades y capacidades de un graduado en Derecho.

Comenzando por las competencias transversales o genéricas, se pueden clasificar en las siguientes categorías: instrumentales -se circunscriben a las capacidades y el nivel de formación del graduado-, interpersonales -se refieren al ámbito de las habilidades sociales y capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares- y sistémicas -hacen referencia a las cualidades y habilidades individuales que conciernen a los sistemas como totalidad, siendo fundamental la adquisición previa tanto de las cualidades instrumentales como de las cualidades interpersonales-.

Con respecto a las competencias específicas, se podrían, igualmente, clasificar en las siguientes tres categorías: académicas -conocimientos teóricos que ha aprendido el graduado en su formación en la Universidad-, disciplinares (hacer) -conocimientos prácticos que se requieren en

cada sector profesional- y profesionales (saber hacer) -habilidades, técnicas y destrezas específicas que se aplican en el ejercicio de una determinada profesión- (*Libro Blanco. Título del Grado en Derecho*, 2005, p. 94).

Si bien las clasificaciones indicadas anteriormente son conocidas y son las que encontramos habitualmente en las Memorias de los distintos grados, así como en las guías docentes específicas de cada asignatura, el interés de nuestro estudio se centra en otra clasificación. En concreto, en la distinción entre *hard skills* y *soft skills*.

Las *hard skills* o competencias duras o técnicas hacen referencia a aquellas que son específicas de cada disciplina o profesión. Por su parte, las *soft skills* o competencias blandas son las habilidades sociales.

Como es natural, gran parte de nuestra atención va a recaer en el Grado en Derecho, dado que estamos ante una materia de naturaleza jurídica como es el Derecho Financiero y Tributario. Aquí encontraremos desde “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” y “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial” hasta “Procedimientos tributarios”, “Fiscalidad empresarial”, “Fiscalidad internacional y de la Unión Europea”, entre otros.

Sin embargo, no solamente habremos de atender al citado grado jurídico, sino que también tendremos en cuenta que esta materia también se imparte en grados de otra naturaleza -piénsese en los grados de Dirección y Administración de Empresas, Economía, Relaciones Laborales, Gestión y Administración Pública o Finanzas y Contabilidad, por ejemplo-.

¿Qué se pretende, pues, con este estudio en materia de innovación docente? La preocupación de esta investigación recae en el interrogante de si, efectivamente, aquellas competencias no cognitivas, como son las *soft skills*, que son fundamentales para el mercado laboral que les espera a los futuros trabajadores se están previendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario.

Así, una vez que hayamos individualizado cuáles son aquellas habilidades blandas que todo estudiante de una asignatura de Derecho Financiero y Tributario ha de adquirir, habremos de estudiar si, ante una

carencia de las mismas, o sea, si ante un alumno que nos las posee al inicio de su formación en una materia jurídico-financiera y tributaria, éste puede llegar a adquirirlas.

Por lo tanto, habremos de atender a los distintos elementos que entran en juego en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario: el profesorado, la Universidad y los medios de los que dispone, así como el mismo alumnado, dado que no se trata actualmente de un proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el estudiante adquiere un papel eminentemente pasivo, en el que el docente realiza lecciones magistrales -solamente- y se evalúan sus conocimientos mediante un examen final.

Ahora bien, ¿qué ocurre con el alumnado de asignaturas de la rama de Derecho Financiero y Tributario que no son de Derecho, sino de ramas de Ciencias Sociales? ¿Es coherente exigir a un alumno de Dirección y Administración de Empresas o de Finanzas y Contabilidad, por ejemplo, aquellas competencias blandas que se exigen a los futuros juristas? ¿Qué finalidad tiene que una asignatura jurídica esté en sus Grados?

Pues bien, una vez localizadas las *soft skills* que debería adquirir un estudiante de la materia de Derecho Financiero y Tributario, conviene plantearse la pregunta, tal vez irreverente, de si una rutina de trabajo constante y disciplinada es suficiente para suplir la carencia de esas competencias y si, incluso, se puede asociar a la idea de “falta de talento”.

2. OBJETIVOS

2.1. ANALIZAR LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES O GENÉRICAS Y LAS COMPETENCIAS ESPECÍFICAS DE DISTINTAS GUÍAS DOCENTES DE ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO.

- Gracias a esto, se podrán identificar aquellas competencias tanto transversales o genéricas como específicas comunes a todas o a la mayor parte de asignaturas que pertenezcan al sector científico del Derecho Financiero y Tributario.

2.2. ESTUDIAR SI LAS COMPETENCIAS DE LAS ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO SE TRATAN DE *HARD SKILLS* O DE *SOFT SKILLS*.

- Una vez que se hayan individualizado el conjunto de competencias de las guías docentes seleccionadas como transversales/genéricas o específicas, identificarlas como *hard skill* o como *soft skill*.

2.3. SEÑALAR AQUELLAS *SOFT SKILLS* IMPRESCINDIBLES QUE TODO JURISTA DEBERÍA OSTENTAR.

- Somos plenamente conscientes que los planes de estudio aprobados tienden a incluir las cuestiones más relevantes, tanto teóricas como prácticas, para un estudiante universitario de un Grado. Por lo tanto, nuestra preocupación no residiría tanto en las *hard skills*, sino en las *soft skills*. Sin embargo, se ha de tener una imagen completa del conjunto de competencias.
- En consecuencia, se pretende visualizar el panorama actual de competencias que habrían de adquirir los estudiantes universitarios según las guías docentes seleccionadas y establecer otras competencias que serían imprescindibles para cualquier jurista que salga al mercado laboral.

2.4. PROPONER, EN EL CASO DE QUE SE CONSIDERE POSIBLE Y/O REALIZABLE, MÉTODOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESTAS *SOFT SKILLS* NO INCORPORADAS ACTUALMENTE EN LAS GUÍAS DOCENTES SEÑALADAS.

- En tanto en cuanto se trata de competencias y estamos en el marco de un proceso de enseñanza-aprendizaje, se habría de analizar cuál es el método más idóneo para que lo adquiriera el estudiante universitario, en el caso de que fuera posible.

3. METODOLOGÍA

La metodología de trabajo sería cuanto sigue:

En primer lugar, para poder conseguir los objetivos anteriormente establecidos, se habría de partir de guías docentes de asignaturas específicas.

Además, consideramos que es relevante el factor de haberlas impartido previamente. Consecuentemente, se atenderá a guías docentes de asignaturas ya impartidas en su totalidad.

Como se ha expuesto *supra*, si bien el Derecho Financiero y Tributario es una materia jurídica, no es menos cierto que se imparte en otras titulaciones de Grado que no son Derecho.

Por lo tanto, las asignaturas elegidas para este estudio son las siguientes: 1) “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” del Grado en Derecho; 2) “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial” del Grado en Derecho; y 3) “Régimen fiscal de la empresa” del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad. Todas estas asignaturas han sido impartidas en la Universidad de Jaén.

De esta forma, se establecen dos bloques: el primero sería el jurídico, con dos asignaturas de Derecho Financiero y Tributario del Grado en Derecho, y el segundo sería el no jurídico, con una asignatura de Derecho Financiero y Tributario.

Una vez identificadas las tres asignaturas en cuestión para este estudio, se localizarán las competencias genéricas y específicas estipuladas en cada una de estas tres guías.

Después, se agruparán las competencias para ver cuáles son las comunes y si hay algunas específicas por los contenidos concretos que se tratan.

Posteriormente, se individualará cada una de esas competencias como *hard skill* o como *soft skill*.

Por último, se señalarán aquellas competencias blandas o *soft skills* que no han sido incluidas y que serían pertinentes.

4. DISCUSIÓN

4.1. COMPETENCIAS EN LAS GUÍAS DOCENTES ESPECÍFICAS DE ASIGNATURAS DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

4.1.1. “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” del Grado en Derecho

TABLA 1. *Guía Docente del curso académico 2020-2021 de la Universidad de Jaén.*

Código	Denominación de la competencia
E10	Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica
E11	Adquisición de valores y principios éticos
E12	Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo
E14	Conocimientos básicos de argumentación jurídica
E15	Capacidad de creación y estructuración normativa
E16	Comprensión y conocimiento de las principales instituciones públicas y privadas en su génesis y en su conjunto
E3	Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico
E4	Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales)
E5	Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio
E6	Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos
E7	Capacidad de redactar escritos jurídicos
E8	Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía)
E9	Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos
G1	Conocimientos firmes e innovadores en un campo del saber

Fuente: <https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/pdf/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/1657813253669.pdf>

4.1.2. “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial” del Grado en Derecho

TABLA 2. *Guía Docente del curso académico 2020-2021 de la Universidad de Jaén.*

Código	Denominación de la competencia
E10	Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica
E11	Adquisición de valores y principios éticos
E12	Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo
E14	Conocimientos básicos de argumentación jurídica
E15	Capacidad de creación y estructuración normativa
E16	Comprensión y conocimiento de las principales instituciones públicas y privadas en su génesis y en su conjunto
E3	Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico
E4	Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales)
E5	Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio
E6	Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos
E7	Capacidad de redactar escritos jurídicos
E8	Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía)
E9	Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos
G1	Conocimientos firmes e innovadores en un campo del saber

Fuente: https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2020-21/3/112A/11212007/es/2020-21-11212007_es.html

4.1.3. “Régimen fiscal de la empresa” del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad

TABLA 3. Guía Docente del curso académico 2021-2022 de la Universidad de Jaén.

Código	Denominación de la competencia
E51	Desarrollar la capacidad para el manejo de las fuentes jurídicas y para entender o interpretar los textos jurídicos
E52	Aplicar las técnicas informáticas en la obtención del conocimiento (bases de legislación, jurisprudencia, bibliografía, internet) y la comunicación de datos jurídico-financieros
G02	Tener capacidad de análisis y síntesis
G03	Tener capacidad de organizar y planificar
G09	Ser capaz de tomar decisiones
G10	Ser capaz de trabajar en equipo
G16	Ser capaz de trabajar de forma autónoma

Fuente: https://uvirtual.ujaen.es/pub/es/informacionacademica/catalogoguiasdocentes/p/2021-22/3/113A/11312022/es/2021-22-11912029_es.html

4.2. COMPETENCIAS COMUNES Y DIFERENCIAS

Permítasenos añadir como premisa que las competencias que habría de entrenar y adquirir el estudiante según la guía docente de cada asignatura han sido previamente establecidas por la Memoria del Grado correspondiente de cada Universidad. Por lo tanto, el profesorado, a la hora de elaborar y/o modificar cada año su guía docente, podrá añadir, modificar o eliminar competencias en esta guía docente atendiendo al *numerus clausus* de la Memoria del Grado al que se circunscriba la presente asignatura.

Con respecto a las dos asignaturas del Grado en Derecho, “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” y “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial” encontramos una identidad absoluta de las competencias que deberían poseer los estudiantes una vez finalice el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas.

Por evitar ser reiterativos, nos remitimos a la Tabla 1 y la Tabla 2. Ahora bien, sí que nos gustaría señalar que la mayor parte de estas competencias seleccionadas son específicas, si bien existe solamente una genérica o transversal -que sería la última de cada una de las tablas mencionadas-.

Por su parte, la asignatura de “Régimen fiscal de la empresa” del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad cuenta con un elenco mucho más reducido de competencias, existiendo una primacía de competencias genéricas o transversales frente a las competencias específicas, siendo esto ya una diferencia con respecto a las competencias señaladas en las dos guías docentes del Grado en Derecho.

Llegados a este punto, nos interesaría hacer una comparativa para ver qué competencias señaladas para la asignatura del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad podrían identificarse, en todo o en parte, con las competencias del Grado en Derecho. Para ello, utilizaremos, de nuevo, una tabla con la finalidad de poder hacer ver más fácilmente esta correspondencia o equivalencia entre competencias:

TABLA 4. Correspondencia de competencias entre las asignaturas de “Régimen fiscal de la empresa” del Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad, “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” del Grado en Derecho y “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial” del Grado en Derecho.

“Régimen fiscal de la empresa” - Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad	“Derecho Financiero y Tributario. Parte General” y “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial” – Grado en Derecho
E51 - Desarrollar la capacidad para el manejo de las fuentes jurídicas y para entender o interpretar los textos jurídicos	E4 - Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) E6 - Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos
E52 - Aplicar las técnicas informáticas en la obtención del conocimiento (bases de legislación, jurisprudencia, bibliografía, internet) y la comunicación de datos jurídico-financieros	E8 - Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía) E9 - Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos
G02 - Tener capacidad de análisis y síntesis	(NO)
G03 - Tener capacidad de organizar y planificar	(NO)
G09 - Ser capaz de tomar decisiones	(NO)
G10 - Ser capaz de trabajar en equipo	E12 - Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo
G16 - Ser capaz de trabajar de forma autónoma	(NO)

4.3. *HARD SKILLS* Y *SOFT SKILLS* ¿VERSUS? COMPETENCIAS GENERALES O TRANSVERSALES Y COMPETENCIAS

Con las definiciones de *hard skills* y de *soft skills* dadas en la Introducción, a las que nos remitimos, podemos señalar las siguientes correlaciones: a) las competencias generales o transversales se identificarían con las *hard skills*; y b) las competencias específicas corresponderían a las *soft skills*.

Ahora bien, no siempre esa identidad será absoluta. Si entendemos, efectivamente, las *soft skills* como aquellas competencias que tienen que ver con las habilidades sociales, nos encontramos con una competencia como el desarrollo de la oratoria (*vid.* la competencia específica E5 de las dos guías docentes escogidas del Grado en Derecho, “Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio”). En este caso, la oratoria, en sí, es una habilidad social, por lo que podría ser entendida como *soft skill*. Sin embargo, al tratarse del desarrollo de la oratoria jurídica, se identifica en las citadas guías docentes como competencia específica, por lo que podría ser también *hard skill*.

Así las cosas, en teoría, para las dos asignaturas del Grado en Derecho existen un total de 13 *hard skills* y 1 *soft skill*, mientras que para el Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Finanzas y Contabilidad se han establecido 2 *hard skills* y 4 *soft skills*.

La finalidad de los siguientes subapartados no será una discusión sobre cada una de las competencias, sino sobre aquellas *soft skills* que consideramos fundamentales y que, sin embargo, no han sido señaladas en las guías docentes de las dos asignaturas de Derecho. De igual forma, trataremos de analizar si es conveniente que se aplique a otros grados no jurídicos en los que se imparte el Derecho Financiero y Tributario. Todo ello es porque nos interesa la visión de las competencias que abordan las habilidades sociales.

4.4. IDENTIFICACIÓN DE *SOFT SKILLS* NO ESTABLECIDAS EN LAS GUÍAS DOCENTES SEÑALADAS: EL REGISTRO FORMAL

Hay una serie de *soft skills* que no aparecen reflejadas en las competencias de estas guías docentes que se consideran imprescindibles para cualquier alumno de cualquier asignatura de Derecho Financiero y Tributario.

En concreto, uno de los aspectos más llamativos que he podido percibir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia es que el alumnado no es capaz de identificar los elementos del registro formal. Si se parte de la idea de que la Universidad ha de ser el lugar de formación no solamente académica, sino también en el aspecto personal, del alumno, sería más que conveniente que el estudiantado adquiriese en el proceso de enseñanza-aprendizaje el registro formal.

Efectivamente, el mundo jurídico se caracteriza por un marcado carácter formalista. Prescindir de ello durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquier materia jurídica conlleva, por un lado, hacer ver que la Universidad está al margen o alejada de la realidad jurídica, y, por otro lado, no ofrecer una preparación “suficiente” desde el punto de vista de las competencias a adquirir.

Reivindíquese, en consecuencia, y enséñese el imprescindible registro formal que caracteriza todas las profesiones jurídicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, incluso si se trata de asignaturas jurídicas impartidas en Grados distintos al de Derecho.

Por lo tanto, podría proponerse la adquisición del registro formal. Ello conlleva saber cuándo y cómo se ha de usar.

Son frecuentes los casos de colegas docentes que nos cuentan que el estudiante ha adquirido, como regla general, un registro demasiado coloquial. ¿Qué ocurriría si un recién graduado en Derecho tutea a un juez o magistrado o lo llama por su nombre, o no sigue las reglas procedimentales establecidas al efecto?

¿Se está intentando decir que se trata, en relación con lo anterior, que el jurista deba tener siempre un registro formal? ¿Depende, así, de la situación? ¿Se debería atender a las circunstancias, como, por ejemplo, la

posición de las personas que nos rodean, la institución en la que nos encontramos, el tipo de acto, el tipo de público, etc.?

En teoría, este registro formal debería haberse aprendido por el alumnado en los distintos cursos de educación obligatoria. Sin embargo, asombra la total ausencia de manejo del citado registro.

Por lo tanto, este registro estaría caracterizado por una pulcritud muy marcada del formalismo, no solamente en la oratoria y en la escritura, sino también en el comportamiento físico y/o gestual del estudiante, así como su vestimenta.

Ahora bien, el siguiente paso sería determinar si puede introducirla un docente de la Universidad de Jaén o si puede subsumirse en alguna competencia genérica o transversal de las previstas en la Memoria del Grado en Derecho:

TABLA 5. Competencias genéricas previstas por la Memoria del Grado en Derecho de la Universidad de Jaén.

Código	Denominación de la competencia
CG1	Conocimientos firmes e innovadores en un campo del saber
CG2	Capacidad de resolución de problemas, antiguos y nuevos, para su aplicación científica y profesional
CG3	Capacidad para organizar e interpretar la información
CG4	Capacidad de transmitir la información
CG5	Aprendizaje autónomo
CG6	Capacidad de análisis y síntesis
CG7	Capacidad de organización y planificación
CG8	Conocimiento de una lengua extranjera
CG9	Capacidad de decisión
CG10	Sensibilización hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental
CG11	Habilidades en las relaciones interpersonales
CG12	Reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad
CG13	Razonamiento crítico
CG14	Adaptación a nuevas situaciones
CG15	Creatividad
CG16	Liderazgo
CG17	Conocimiento de otras culturas y costumbres
CG18	Iniciativa y espíritu emprendedor

Fuente: Memoria del Grado en Derecho de la Universidad de Jaén.

5. RESULTADOS

Primero. Las guías docentes de las dos asignaturas seleccionadas del Grado en Derecho de la Universidad de Jaén, “Derecho Financiero y Tributario. Parte General” y “Derecho Financiero y Tributario. Parte Especial”, establecen un elenco de competencias que se basan en la Memoria del Grado de Derecho de la citada Universidad. En particular, de las 14 competencias que todo estudiante que apruebe la asignatura debería de haber entrenado tras el proceso de enseñanza-aprendizaje de las mismas, 13 son competencias específicas y solamente una es una competencia general o transversal.

Segundo. Con relación al Resultado Primero, con esta selección de competencias entendemos que existe una visión en la que predomina la importancia de las competencias académicas, disciplinares (hacer) y profesionales/curriculares (saber hacer) sobre las competencias generales o transversales.

Tercero. Gracias a la experiencia en la docencia de asignaturas del ámbito del Derecho Financiero y Tributario se percibe que un número de estudiantes no son capaces de entender en qué consiste el registro formal y en qué situaciones utilizarlo.

Cuarto. En relación con el Resultado Tercero, se aprecia que la no aplicación del registro formal es más habitual en estudios que no son jurídicos que en aquellos jurídicos.

Quinto. No aparece en ninguna guía docente de las seleccionadas para el presente capítulo de libro como competencia genérica o transversal - como *soft skill*- la adquisición del registro formal en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Financiero y Tributario.

Sexto. Tampoco aparece la adquisición del registro formal en el elenco de competencias genéricas o transversales de la Memoria del Grado en Derecho de la Universidad de Jaén, por lo que no se puede seleccionar como competencia a la hora de confeccionar anualmente las guías docentes del citado Grado de estudios.

6. CONCLUSIONES

Se trata de abordar un sistema en el que la Universidad prepare al estudiante en todos los niveles posibles, con una participación muy activa del mismo, en el que solamente aquéllos que hayan adquirido o adquieran verdaderamente las competencias -incluidas las “*soft skills*”- sean los idóneos para obtener el título del Grado correspondiente y, por ende, evitar dos consecuencias que se reputan negativas: que la Universidad sea una extensión de la etapa de formación de Secundaria y Bachillerato; y la infantilización del estudiante, tratando que sea lo suficientemente talentoso y, por ende, maduro para poder competir en el mundo laboral exterior.

El aprendizaje del registro formal para un estudiante, especialmente para los del Grado en Derecho, es imprescindible para poder competir en el mercado laboral. Piénsese en una entrevista para el sector privado, cuando se tenga que tratar con personas jerárquicamente superiores o con proveedores. Ahora bien, de igual manera, piénsese en la Administración Pública, por ejemplo, en la Administración de Justicia o en la Universidad, en la que es fundamental el formalismo entre los distintos operadores.

En las carreras en las que se estudia Derecho Financiero y Tributario son aquellas que pueden formar al estudiante para realizar asesoría fiscal. Puesto que se trata también de sector privado en el que rige el formalismo, habría de incorporarse el aprendizaje de este registro como competencias en las Memorias de los Grados donde se imparta cualquier asignatura de Derecho Financiero y Tributario.

Es sorprendente, además, que las nuevas metodologías de enseñanza en las distintas etapas de formación educativa obligatoria del ciudadano tiendan a inculcar la idea de que el formalismo es un elemento anacrónico, del pasado. Se está ofreciendo una visión errónea de la realidad. Hay que distinguir entre la voluntad y la realidad.

En definitiva, se tiene la convicción de que añadiendo la competencia genérica o *soft skill* de adquisición de un registro formal para cualquier estudiante de una asignatura jurídica traerá consigo un futuro trabajador más apto para el mercado de trabajo y, sea dicho de paso, también más y mejor educado.

Son fundamentales en este registro formal un comportamiento muy cortés y pulcro, una gestualidad comedida y no agresiva, así como una vestimenta decorosa para el contexto de que se trata -por ejemplo, no es adecuado ir a un proceso judicial con camiseta y pantalones cortos-.

En definitiva, forma y fondo están intrínsecamente unidos en el mundo jurídico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Queríamos realizar un agradecimiento especial al Proyecto de Innovación Docente “La evaluación *on line* en Ciencias Jurídicas: técnicas e instrumentos”, incluido en la convocatoria 2020 del Plan de Innovación y Mejora Docente de la Universidad de Jaén (PIMED-UJA 2019-2023). Sus responsables son el Prof. Dr. D. Jonatán Cruz Ángeles y la Prof^a Dra. D^a. Estefanía González Cobaleda.

El presente capítulo de libro se trata de un resultado específico del estudio realizado en el marco de este Proyecto de Innovación Docente.

8. REFERENCIAS

AAVV. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Dirección General de Universidades. Ministerio de Educación y Ciencia

AAVV. (2005). Libro Blanco. Título del Grado en Derecho. ANECA

Cruz Ángeles, J. (2020). La creación de contenidos digitales para la enseñanza/aprendizaje del Derecho Internacional Público en tiempos de la Covid-19. Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dykinson

- Cruz Ángeles, J. (2020). La integración de la teoría de las inteligencias múltiples en el diseño de la guía docente de Derecho Internacional Público. *Innovación Docente e Investigación en Ciencias Sociales, Económicas, y Jurídicas. Avanzando en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Dykinson
- Delgado García, A. M. y Oliver Cuello, R. (2009). Interacción entre la evaluación continua y la autoevaluación formativa: La potenciación del aprendizaje autónomo. *Red U. Revista de Docencia Universitaria*, 4
- Delgado García, A. M. y Oliver Cuello, R. (2008). Cómo evaluar las competencias de una asignatura. El caso de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario. CIDU Valencia
- González Losada, S. y Muñoz Catalán, E. (2010). Análisis de las competencias de los estudiantes de Derecho en los nuevos planes de estudio de Andalucía en el EEES. *En-clave pedagógica*, 12
- López Espadafor, C. M. (2022). Estudio preliminar. Bases para mejorar la docencia universitaria. Desafíos actuales de la innovación docente en ciencias jurídicas y sociales. Dykinson
- López Espadafor, C. M. (2021). Estudio preliminar: Vías de innovación hacia la calidad en las disciplinas universitarias de contenido normativo. *Innovación docente en ciencias sociales, jurídicas y otras disciplinas con contenido normativo*. Dykinson
- Musicco, G. (2018). Soft skills & coaching: motor de la Universidad en Europa. *Revista Universitaria Europea*, 29

INNOVACIÓN AUDIOVISUAL PARA LA CAPACITACIÓN JURÍDICA TRANSVERSAL EN GESTIÓN Y ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

ALEJANDRA BOTO ÁLVAREZ
Universidad de Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo da cuenta de una práctica de innovación docente llevada a cabo en el primer semestre del curso 2021/2022 en la Universidad de Oviedo. Consistió en que el alumnado de la asignatura “Derecho de la Función Pública”, obligatoria de tercer curso del Grado en Gestión y Administración Pública, elaborara un vídeo-ejercicio como enseñanza práctica y de desarrollo.

En concreto, se encargó a cada estudiante un micro-vídeo de explicación conceptual sobre el temario. Se trabajó en ello durante todo el semestre, con la guía del profesorado, y se presentó en una sesión final, donde a través de una rúbrica se trabajó también la evaluación por pares. Buscaba desarrollar competencias transversales (en particular la comunicación oral de contenidos), poniendo en valor la propia iniciativa y creatividad, que son aspectos fundamentales tanto en perspectiva jurídica, como en función pública, materia y enfoque sobre los que versa esta asignatura. El objetivo es mejorar las capacidades orales y operacionales del estudiantado, para que se adquiriera desenvoltura en la explicación oral de cuestiones jurídico-administrativas complejas.

Se han recabado datos cualitativos y cuantitativos para analizar la repercusión de la actividad en la formación académica. Estos indican que la experiencia es susceptible de ser extendida a aquellas asignaturas jurídicas que se incluyen en distintos grados de las ciencias sociales, sobre todo las que se desarrollan a través de exámenes orales.

1.1. MARCO TEÓRICO

La enseñanza del Derecho en estudios no jurídicos se enfrenta a dificultades de distinta naturaleza que en gran medida convergen causalmente en el repliegue dogmático y metodológico del propio Derecho, poco proclive a la interdisciplinariedad (Balkin y Levinson, 2006; Pezzeta, 2018). La afirmación puede parecer chocante dada la pujanza actual de enfoques como el análisis económico del derecho (Domènech Pascual, 2019), la teoría del nudging (Ponce Solé, 2018) o la regulación jurídica de los algoritmos (Huergo Lora, 2020). Sin embargo, mientras efectivamente se están abriendo poco a poco las fronteras del Derecho desde la perspectiva de la investigación, básica y sobre todo aplicada, la docencia sigue anclada en tradiciones necesitadas de modernización (Denvir, 2019).

En nuestro contexto, el EEES supuso un punto de eclosión importante (Castro Sáenz y Vivas Tesón, 2016), pero la experiencia demuestra que, al menos en el caso de la Universidad de Oviedo, donde los estudios de Derecho son tan antiguos como la misma institución, catedráticos y titulares de Universidad tienden mayoritariamente a elegir su docencia en el Grado en Derecho (sea en su modalidad original, sea en la versión de la programación conjunta de enseñanzas oficiales, donde se programa una simultaneidad de estudios con el Grado en Administración y Dirección de Empresas, pero sin que los contenidos, metodología y forma de impartición sufran la más mínima “contaminación” por parte de la Facultad de Economía y Empresa). De hecho, en los últimos cinco años, las responsables de esta práctica (junto a la firmante, la catedrática Eva María Menéndez Sebastián) son las únicas docentes de su categoría que han abordado la enseñanza de las materias vinculadas al área de Derecho Administrativo en los distintos estudios de la Facultad de Comercio, Turismo y Ciencias Sociales Jovellanos. Sin cuestionar por supuesto la aptitud y la actitud de otros compañeros, es evidente que desde otro tipo de categorías se dispone de menos instrumentos y posibilidades para plantear cambios importantes y estables de metodología docente.

Entre esos estudios de carácter social en la Facultad Jovellanos, el más particular es seguramente el Grado en Gestión y Administración

Pública, que se imparte íntegramente a distancia. Los retos que plantea este tipo de docencia se suman a las particularidades de la enseñanza del Derecho en estudios no jurídicos que se están comentando (Rovira Ferrer, 2012).

1.2. CONTEXTO

Las profesoras responsables de esta práctica de innovación vienen ocupándose conjuntamente de la asignatura desde su puesta en marcha en el curso 2017-2018. Han ido perfeccionando una satisfactoria metodología docente que combina la teoría asíncrona y las prácticas síncronas; año tras año los resultados de aprendizaje son excelentes, con altas tasas de éxito y rendimiento, y buenas valoraciones en las encuestas generales de enseñanza. Esa misma metodología se sigue también de forma exitosa en otras asignaturas de la misma área de conocimiento, como "Derecho Administrativo" (obligatoria, segundo curso, primer semestre), "Gestión Administrativa" (obligatoria, tercer curso, segundo semestre) o "Derecho Administrativo Autonómico y Local" (optativa, cuarto curso, segundo semestre).

Por la configuración originaria del Grado, aunque las actividades formativas son todas de carácter no presencial, las pruebas de evaluación final de las asignaturas requerían la presencia física del estudiante. Pero la situación cambió, como tantas otras cosas, con la llegada de la COVID-19. Por su planificación originaria a distancia, la situación pandémica hubiera debido suponer escaso impacto en esta docencia, y sin embargo se apreciaron dificultades sensibles a la hora de afrontar la prueba final de examen, que pasó a ser oral por videoconferencia. Estas dificultades se traducen en un porcentaje menor de presentados y peores calificaciones, refiriendo el alumnado gran nerviosismo e inseguridad.

En un análisis reflexivo sobre las eventuales causas de esta situación, las profesoras plantearon la utilidad de focalizarse en las llamadas habilidades de comunicación (Coll Salvador y Monereo i Font, 2008), y la generación de confianza y seguridad. Se trata de competencias transversales fundamentales desde el punto de vista de la capacitación jurídica general (Cuenca Díaz, Andino Herrera y Padrón Zardúa, 2018) y cobran además importancia adicional en el ámbito del empleo público (Cid,

2020), el liderazgo y la gestión (Covey y Merrill, 2007). Por eso, aunque la evolución de la pandemia haya permitido volver a plantear, con cautelas y restricciones, exámenes presenciales, estas profesoras viendo en la situación más la oportunidad que el problema (Martín Fernández y Urbano Sánchez, 2021), han apostado por seguir manteniendo la virtualidad, que además se entiende más acorde con el Grado en general y más sostenible desde toda perspectiva, pero buscando apoyar al alumnado reforzando esas competencias de comunicación, creatividad y TIC (Lucena Cid, 2016).

Para ello se apuesta por los vídeo-ejercicios y el aprendizaje colaborativo, que son herramientas de utilidad teórica y práctica contrastadas, particularmente en entornos virtuales de enseñanza (Andrade Restrepo y Andrade Restrepo, 2017; Delgado García, Rovira Ferrer y Oliver Cuello, 2019) y que han sido ya experimentadas en entornos jurídico-administrativos (Castro López, Cerezo Domínguez, Benítez Jiménez, 2015; Vestri, 2021).

2. OBJETIVOS

Se presentan a continuación los objetivos de la práctica, agrupados en torno a cinco líneas prioritarias.

2.1. FOMENTO DE NUEVAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE ACTIVAS QUE CONTRIBUYAN A FAVORECER UN CAMBIO METODOLÓGICO CENTRADO EN EL ESTUDIANTE

- Incentivar que el alumnado pueda relacionar los contenidos teórico-prácticos de la asignatura con su experiencia e intereses y de forma creativa.
- Fomentar la capacidad del alumnado para identificar los conceptos más importantes de la asignatura y estimular la autoformación y el autoaprendizaje.
- Mejorar las habilidades del alumnado para buscar información en fuentes bibliográficas reconocidas y desarrollar las capacidades comunicativas al exponer su tema en forma de grabación.

2.2. PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DEL ALUMNADO EN LA FORMACIÓN PRESENCIAL, SEMIPRESENCIAL Y VIRTUAL

- Diseñar una sesión síncrona en que el alumnado pueda analizar y exponer su propio enfoque en relación con los contenidos impartidos en la asignatura.
- Implementar el aprendizaje y la evaluación entre iguales como estrategia para favorecer un aprendizaje activo y colaborativo y para estimular el pensamiento crítico.
- Trabajar la gestión del tiempo, dando libertad al alumnado para ajustar la preparación de la actividad a lo largo del semestre.

2.3 DESARROLLO DE ACCIONES DE INNOVACIÓN DOCENTE DESTINADAS A LA CREACIÓN DE CONTENIDOS Y/O MATERIALES DIGITALES Y CURSOS EN LÍNEA

- Creación de contenido multimedia por parte del estudiantado. No se contempla su difusión en abierto para tratar de estimular la participación menos reticente del alumnado.

2.4 IMPULSO DE ACCIONES FORMATIVAS ENCAMINADAS A POTENCIAR EL TRABAJO COLABORATIVO

- Implementación de un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje y evaluación entre iguales.

2.5 DESARROLLO DE INICIATIVAS DOCENTES ORIENTADAS A LA IGUALDAD DE GÉNERO, LA INTERCULTURALIDAD, LA INCLUSIÓN Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN O DESDE EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

- Al trabajar de forma individualizada con cada participante, se pueden atender dificultades específicas para afrontar la comunicación oral y no verbal ante el vídeo. En este sentido es importante tener en cuenta que la media de edad del alumnado de este Grado es más alta y que, pese a su condición a distancia, la gran mayoría de sus participantes no son nativos digitales.

- Implementación de un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje entre iguales que permita integrar a estudiantes con distintas habilidades y capacidades para favorecer así un aprendizaje inclusivo en el aula virtual y el desarrollo de relaciones interpersonales.

3. METODOLOGÍA

A fin de enmarcar la metodología es necesario comenzar precisando las peculiaridades de la muestra sobre la que se desarrolló la práctica.

Tal y como ha señalado recientemente el Vicerrectorado de Gestión Académica, en la propuesta de Plan Estratégico de Titulaciones, el Grado en Gestión y Administración Pública es uno de los que tiene una matrícula más baja dentro de la Universidad de Oviedo (media de 18 estudiantes; tasa ocupación: 42,5% y matrícula estable). Además, el perfil de ingreso es también peculiar, pues se conforma en gran medida de personas que ya están trabajando, principalmente en el sector público, y que buscan completar estudios universitarios para promocionar. Esto explica que la media de edad sea más alta que en otras titulaciones, que el alumnado no sea mayoritariamente nativo digital y que la asignatura obligatoria que nos ocupa tuviera en el curso 21-22 tan sólo 11 alumnos matriculados, dado que, aunque inician estudios una media de 18, hay una importante tasa de reconocimiento de créditos que afecta a esta asignatura. La Tabla 1 presenta los datos de matriculados en esta asignatura en los últimos años y sus resultados en función de las convocatorias.

En la tabla, se representa para cada convocatoria el número de aprobados/presentados; las celdas sombreadas se corresponden con aquellas convocatorias en que se celebró el examen online oral. La leyenda “no supera” se refiere al alumnado que no supera la asignatura vía examen, sea porque suspenden, sea porque no se presentan (no se contabilizan los aprobados por compensación).

TABLA 1. Alumnos matriculados en la asignatura Derecho de la Función Pública (semestre 1) y su rendimiento por convocatoria

Curso	Número matriculados	Convoc. ordinaria*	Extra ordinaria (mayo)*	Extra ordinaria (julio)*	Resultados finales				no su- pera
					S	Ap	Nt	SS	
17-18	13	12/12	1/1	0/0	0	1	4	8	0 %
18-19	13	9/9	0/0	0/0	0	1	5	3	31 %
19-20	4	2/2	1/1	0/0	0	0	2	1	25 %
20-21	13	8/10	1/1	1/1	2	0	7	3	23 %

El tamaño reducido de la muestra, sobre todo en algunos casos, puede restar representatividad a los datos, pero es evidente que sólo se han dado suspensos en convocatorias de exámenes orales. Además, se trataron de notas muy bajas, evidenciando bloqueo ante el tipo de prueba y, en algún caso, no volviendo a presentarse a lo largo del curso.

La tendencia es similar en otras asignaturas de la misma área de conocimiento que imparten las mismas profesoras, en concreto la Tabla 2 aporta los datos sobre Derecho Administrativo, obligatoria del mismo semestre que se imparte en el curso inmediatamente anterior.

TABLA 2. Alumnos matriculados en la asignatura Derecho Administrativo (semestre 1) y su rendimiento por convocatoria

Curso	Número matriculados	Convoc. ordinaria*	Extra ordinaria (mayo)*	Extra ordinaria (julio)*	Resultados finales				no su- pera
					S	Ap	Nt	SS	
20-21	12	6/7	1/2	0/0	2	1	4	2	42 %

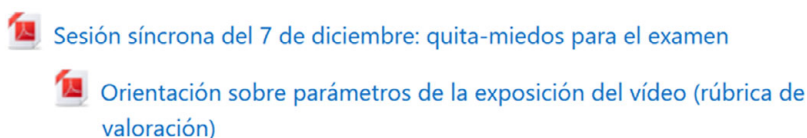
Sin discutir la necesidad de plantear un plan de acción específico también para la asignatura de Derecho Administrativo, que está en fase de diseño y que precisa ser más ambiciosos, el objeto de esta práctica de innovación se centró en la asignatura de Derecho de la Función Pública, donde las profesoras llevan más tiempo impartiendo la asignatura. Además, al inicio del curso 21-22 se pudo comprobar había varios casos en que estudiantes que no habían superado el curso anterior Derecho Administrativo se habían matriculado en el corriente no sólo en la repetida, sino también en Derecho de la Función Pública. La práctica de innovación desplegada en Derecho de la Función Pública era susceptible por tanto de beneficiar también a este alumnado.

La práctica fue ideada al inicio del semestre por las dos profesoras responsables.

Se presentó al alumnado en la primera sesión síncrona (14 de septiembre, en una sesión realizada también por las dos profesoras mediante la metodología de Team Teaching) y se fijó el 7 de diciembre como fecha en que tendría lugar la sesión síncrona de presentación de los vídeos.

Se dejaron las instrucciones y la rúbrica de valoración en el campus virtual por parte de la profesora de prácticas el 21 de septiembre.

IMAGEN 1. *Muestra de instrucciones en Moodle de la asignatura*



Fuente: Campus Virtual uniovi.es

Periódicamente, en los mensajes del foro del campus virtual se recordaba por esta profesora la tarea pendiente para el 7 de diciembre, para provocar una gestión del tiempo responsable.

IMAGEN 2. Muestra de mensajes en Moodle de la asignatura



Sesión sincrónica del 26 de octubre: ordenación y acceso
de ALEJANDRA BOTO ALVAREZ - martes, 19 de octubre de 2021, 07:53

Os recuerdo que esta semana no tenemos clase práctica sincrónica. La siguiente será la próxima semana. Las instrucciones para la tarea, que tiene dos partes y requiere trabajo previo autónomo por vuestra parte pero no entregable previo, están disponibles en el campus virtual. Como siempre, estoy a vuestra disposición ante cualquier duda, dificultad o eventualidad que queráis consultar (y no os olvidéis de la práctica de los vídeos!).

Fuente: Campus Virtual uniovi.es

En las instrucciones se indicaba que la razón de ser de la práctica de innovación tenía que ver con la expresión y comunicación oral como competencia general importante en las materias de índole jurídica. Se explicaba que ello, junto al carácter online del Grado, hace que el profesorado entienda adecuado mantener la prueba oral, pero entiende necesario trabajar con herramientas específicas para prepararla. Se les explicaba también que la práctica consistía en la elaboración de un vídeo de explicación conceptual sobre el temario por parte de cada estudiante a lo largo del semestre, de una duración no inferior a 5 y no superior a 10 minutos.

Se les daban dos pautas importantes:

- a) Como en el resto de las tareas prácticas, es responsabilidad de cada estudiante la organización y gestión de su tiempo para la preparación de la actividad. Durante todo el semestre las dos profesoras estarían a su disposición para solucionar las dudas y dificultades que pudieran plantearse.
- b) El objetivo es trabajar la cultura del cambio fuera de la zona de confort, profundizar en los contenidos del programa en los objetivos elegidos para los vídeos y adquirir experiencia práctica en competencias transversales, poniendo en valor la propia iniciativa y creatividad.

El proceso, tanto en el fondo como en la forma, debería ayudar al alumnado a afrontar con mayor seguridad el examen oral final pues, aunque la participación en todas las prácticas es también verbal a distancia, las condiciones de evaluación son sensiblemente distintas.

El proceso de la práctica constó de varias fases:

1. Identificación del elemento o aspecto teórico, y el tema, sobre el que versará la actividad: A partir del temario disponible en el campus virtual, cada estudiante elegirá el objeto de su vídeo (y, consecuentemente, de su aprendizaje en esta práctica). No es necesario comunicar al profesorado la elección en un plazo determinado, pero sí puede solicitarse su guía sobre si la elección realizada es ajustada, o pedir sugerencias y orientaciones para adecuarla.

El alumnado podría dirigirse a cualquiera de las dos profesoras de la asignatura. Sólo 4 alumnos (de 11 matriculados) realizaron algún tipo de consulta durante el semestre.

2. Búsqueda de información adicional para dar contenido al objeto elegido: Si bien el examen teórico versa sobre contenido y material acotado, el vídeo de esta actividad no puede reducirse sin más a la lectura de estos ante una cámara. Es necesario que el estudiantado trabaje la creatividad y la búsqueda de información, y por tanto el vídeo debe plantearse buscando un valor añadido sobre el material facilitado por el profesorado. Ese valor añadido puede ser en la forma de profundización de contenido, de enfoque, de búsqueda de ejemplos, etc.

De nuevo, el profesorado está disponible durante todo el semestre para orientación, sugerencias y resolución de dudas. Dos personas realizaron varias consultas al respecto.

3. Diseño de forma y grabación del vídeo: Una vez definidos los contenidos a desarrollar, el estudiante grabará el vídeo cuidando aspectos formales tales como la iluminación, el enfoque, su lenguaje corporal, verbal y no verbal, etc. Todas estas son cuestiones que influyen en el desarrollo de un examen oral a distancia, y si se dominan y se preparan, disminuyen las tensiones y nervios en el día de la prueba. Con esta actividad no se persiguen vídeos de acabado profesional, sino que el estudiante tome conciencia de lo que supone una exposición de contenidos delante de cámara que va a resultar evaluable.

La ventaja del vídeo es que puede ensayarse y grabarse y descartarse cuantas veces sea necesario hasta resultar satisfactorio. No era necesario enviar al profesorado el vídeo en un plazo determinado, pero de nuevo sí puede solicitarse su opinión, orientación y sugerencias al respecto. Sólo un estudiante hizo uso de esta posibilidad.

4. Sesión síncrona de difusión, evaluación y comentario de los vídeos: En la sesión fijada se dará el turno al estudiantado para que reproduzcan su vídeo con pantalla compartida con los compañeros. A partir de la rúbrica disponible en el campus virtual se dará al vídeo una valoración colaborativa cuantitativa y comentarios de carácter cualitativo, siempre con ánimo constructivo.

Los alumnos que no puedan concurrir a la sesión síncrona, pero quieran participar en la actividad deberán haber enviado el vídeo con antelación a la profesora de prácticas, para que esta lo reproduzca y sea comentado por los compañeros. Una estudiante se acogió a este sistema.

Se indicaba expresamente que la sesión síncrona, a través de MsTeams, sería, como todas las de prácticas, grabada con único acceso de consulta y nunca de descarga para los miembros del equipo de la asignatura. Los vídeos no se almacenarán ni difundirán fuera de ese contexto.

La rúbrica de valoración era la siguiente:

Categoría y puntos	4	3	2	1
Contenido	Demuestra un completo entendimiento del tema y además lo presenta de manera que suscita interés	Demuestra buen entendimiento del tema	Demuestra buen entendimiento de parte del tema	No parece entender muy bien el tema
Volumen	Suficientemente alto para ser escuchado, durante toda la presentación	Suficientemente alto para ser escuchado, casi todo el tiempo	Suficientemente alto para ser escuchado, más o menos durante la mitad de la presentación	Insuficientemente alto para ser escuchado y débil en la mayor parte del tiempo del vídeo
Tono	Apropiado durante todo el tiempo. Transmite contenidos con inflexiones y énfasis allí donde se requieren	Apropiado casi todo el tiempo	Apropiado más o menos durante la mitad de la presentación	Inapropiado por plano, por no ajustarse al contexto o no llegar a transmitir dominio del tema tratado
Claridad	Habla claramente, vocalizando todo el tiempo. Transmite el mensaje con fluidez	Habla claramente, vocalizando casi todo el tiempo	En ocasiones no se le entiende	Tiene mala pronunciación o habla entre dientes, lo que hace difícil seguir su mensaje
Lenguaje corporal	Tiene buena postura. Transmite relajación y seguridad.	Tiene buena postura. Transmite relajación y seguridad casi todo el tiempo	Exceso de movimientos en momentos puntuales, transmite nerviosismo en ocasiones	Actitud nerviosa, transmite inseguridad, elude contacto visual con la cámara
Vocabulario	Apropiado, depurado y técnico.	Apropiado, aunque en ocasiones se apoya en muletillas	En general es apropiado, aunque por momentos se traba o balbucea	No ajustado al contexto, mensaje no comprensible. Emplea palabras malsonantes o giros demasiado coloquiales
Consistencia y coherencia	Se mantiene en el tema tratado todo el tiempo	Se mantiene en el tema tratado la mayor parte del tiempo	Evade el tema en algún punto, lo que hace difícil por momentos identificar el objeto tratado	Al final del vídeo no es fácil identificar el tema realmente tratado.

4. RESULTADOS

En primer lugar, se aportan los datos correspondientes a la Tabla 1 respecto al curso corriente (en curso en el momento de redactar estas páginas y aún sin resultados de convocatorias extraordinarias):

Curso	Número matriculados	Convoc. ordinaria*	Extra ordinaria (mayo)*	Extra ordinaria (julio)*	Resultados finales				no su- pera
					S	Ap	Nt	SS	
21-22	11	5/6	-	-	1	2	1	2	-

De los 11 estudiantes matriculados, sólo 5 seguían de forma habitual las prácticas. Y sólo 3 realizaron la práctica de los vídeos. Una de las bajas abiertamente comunicó por escrito a las profesoras que no realizaría la tarea por “la vergüenza” que le daba grabarse en vídeo, y aunque se trató de atacar esa barrera en una tutoría no se consiguió salvar.

Los resultados relativos de las personas que sí realizaron la práctica fueron los siguientes. Dos personas se presentaron en la convocatoria ordinaria, obteniendo una calificación final de 8.3 (notable) y 9.6 (sobresaliente), respectivamente. Existe una cierta correlación entre haber seguido la práctica de innovación y haber obtenido buenos resultados en la asignatura, pero sería prematuro e infundado hablar de una relación causal. La tercera persona que participó en la sesión práctica no se presentó en la convocatoria ordinaria, por lo que no es posible conocer su desempeño. Esta es una debilidad general que supone valorar la práctica en este momento, sin poder por tanto conocer las tasas correspondientes a las convocatorias extraordinarias.

Tras la sesión se presentó a los participantes un cuestionario de satisfacción sobre la práctica, a través de un formulario de google docs y totalmente anónimo.

IMAGEN 3. Cuestionario de satisfacción sobre la práctica de innovación

Valoración sobre práctica de video-píldoras

Valora los siguientes ítems en relación con la práctica, donde 1 es nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.
El cuestionario es totalmente anónimo y sólo se empleará para considerar si procede replicar esta práctica en cursos siguientes y/o si hay algún aspecto a mejorar y cambiar.

[Iniciar sesión en Google](#) para guardar lo que llevas hecho. [Más información](#)

***Obligatorio**

La tarea es útil para la preparación de los contenidos de la asignatura *

1

2

3

4

5

☐

☐

☐

☐

☐

La tarea es útil para la adquisición de competencias relacionadas con la exposición oral *

1

2

3

4

5

☐

☐

☐

☐

☐

Las instrucciones eran claras y he entendido la finalidad de la práctica *

1

2

3

4

5

☐

☐

☐

☐

☐

Estoy satisfecho/a con el planteamiento de la tarea propuesta *

1

2

3

4

5

☐

☐

☐

☐

☐

Me gustaría que este tipo de prácticas se plantearan en otras asignaturas *

1

2

3

4

5

☐

☐

☐

☐

☐

(opcional) Tengo las siguientes sugerencias o comentarios....

Tu respuesta

Fuente: https://docs.google.com/forms/d/1V2RyFzMQs8BppuSdlaWWN78wis-TUeE2UQpVeA17o_ME/edit?hl=ES

Se recibieron tres respuestas al formulario. En todas las preguntas se respondió con el máximo de puntuación (5), salvo en la última (replicación deseada en otras asignaturas) donde la respuesta media fue de 4.66 puntos. En la pregunta de respuesta abierta se recibieron dos retroalimentaciones: “Me parece que es una buena práctica para asegurar conocimientos y ganar confianza de cara al examen oral” y “Debería haber más prácticas de esta naturaleza, con exposición oral grabada”.

5. DISCUSIÓN

Parece pues que la satisfacción del alumnado participante con la práctica es muy alta, pero también resulta evidente que no se ha conseguido vencer la resistencia de aquellos alumnos más reticentes al seguimiento de las sesiones sincrónicas en general, y a uso de la imagen propia en las TIC en particular.

Habrà que esperar el resultado de la encuesta general de enseñanza en red para conocer la valoración de todo el alumnado frente al desarrollo de la asignatura y compararlo con los resultados de años anteriores. También habrá que esperar al desarrollo de las siguientes convocatorias para poder valorar y comparar las tasas de rendimiento, éxito y eficiencia.

6. CONCLUSIONES

El alumnado que ha seguido la tarea presenta una alta satisfacción cualitativa y cuantitativa con la práctica de innovación y se corresponde con un muy buen rendimiento global en la asignatura, pero es imposible identificar causas y consecuencias.

El mayor punto débil es la escasa capacidad para movilizar y adherir a los participantes, lo cual se explica por las propias reticencias de un alumnado que en su mayor parte no es nativo digital y que experimenta dificultades y barreras en el uso de las TIC. Si bien se trató de explicar la importancia y utilidad de la práctica, de cara precisamente a un examen que se desarrolla de forma oral y a distancia, no ha sido posible movilizar masivamente al alumnado fuera de su zona de confort. El

escaso número de alumnos en la asignatura supone además una pérdida de oportunidad importante, pues podría hacerse con facilidad un seguimiento individualizado, pero la práctica de innovación no ha sabido seducir mayoritariamente al alumnado.

En aras de la replicabilidad de la práctica en un futuro, parece necesario trabajar y reforzar más la fase previa de acompañamiento para tratar de convencer al alumnado reticente de las bondades y la utilidad de participar en la práctica de innovación.

También podría ser interesante replantearse el carácter voluntario de la actividad, aunque al enmarcarse en un sistema de evaluación continua para el que la guía docente de conformidad con la memoria verificada por la ANECA prevé un máximo del 20% de la calificación final en su conjunto, y tratándose de un grupo de alumnos que mayoritariamente compagina los estudios con obligaciones familiares y laborales, no resulta sencillo.

7. REFERENCIAS

- Andrade Restrepo, L. M. & Andrade Restrepo, M. A. (2017). Uso de las rúbricas en ambientes virtuales de aprendizaje. *Educ. humanismo*, 19 (32), 102-110
- Balkin, J. M. & Levinson, S. (2006). Law and the Humanities: An Uneasy Relationship. *The Yale Journal of Law & the Humanities*, 18, 155-186
- Castro López, M. P., Cerezo Domínguez, A. I. & Benítez Jiménez, M. J. (2015). Diseño de un procedimiento objetivo para la evaluación y calificación de la asignatura de Trabajo fin de Grado en el Grado de Criminología de la Universidad de Málaga. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 12, 21-47
- Castro Sáenz, A. & Vivas Tesón, I. (2006). *Innovación y mejora docente en la enseñanza del Derecho en el EEES*. Aranzadi
- Cid, F. (2020). Administración Pública: una visión desde la comunicación interna. *Capital humano: revista para la integración y desarrollo de los recursos humanos*, 355
- Coll Salvador, C. & Monereo i Font, C. (coord.) (2008). *Psicología de la educación virtual*. Morata
- Covey, S. M. R. & Merrill, R. R. (2007). *El factor confianza: el valor que lo cambia todo*. Paidós

- Cuenca Díaz, M., Andino Herrera, A. & Padrón Zardúa, T. (2018). La competencia comunicativa oral en la formación de abogados: resultados de un diagnóstico y acciones para su desarrollo. *Universidad y Sociedad*, 10 (1)
- Delgado García, A. M., Rovira Ferrer, I. & Oliver Cuello, R. (2019). Diferentes aplicaciones del vídeo como herramienta docente en un Máster virtual. *IN-RED 2019, V Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*, 226-234
- Denvir, C. (2019). *Modernising Legal Education*. Cambridge University Press
- Domènech Pascual, G. (2019). Sobre el poder explicativo del análisis económico del Derecho. *InDret*, 2
- Huergo Lora, A. (dir.) (2020). *La regulación jurídica de los algoritmos*. Aranzadi
- Lucena Cid, I. V. (2016). La aplicación de las TIC y la evaluación por competencias en el Grado en Derecho. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 42-54
- Martín Fernández, C. & Urbano Sánchez, L. (2021). La simulación de un juicio con carácter interdisciplinar como experiencia docente. *Docencia y Derecho*, 17
- Mertz, E. (2007). Inside the Law School Classroom: Toward A New Legal Realist Pedagogy. *Vanderbilt Law Review*, 60, 483-513
- Pezzeta, S. (2018). Ciencias sociales y derecho: las ciencias sociales en la educación legal. *Derecho y Ciencias Sociales*, 18, 183-198
- Ponce Solé, J. (2018). Derecho administrativo, ciencias conductuales y nudging en la gestión pública. *Revista vasca de gestión de personas y organizaciones públicas*, 15, 8-27
- Rovira Ferrer, I. (2012). La comunicación en la enseñanza del derecho online: relevancia y propuestas de mejora. *Docencia y Derecho*, 5
- Vestri, G. (2021). Las actividades prácticas evaluables en los estudios jurídicos universitarios. Vídeo-ejercicios como instrumentos transformadores. *Revista jurídica de investigación e innovación educativa*, 25, 11-29

LA DOCENCIA DEL DERECHO LABORAL EN LA UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA: UNA EJEMPLO DE METODOLOGÍA PRÁCTICA E INNOVADORA

AUTOR: JUAN MANUEL MORENO DÍAZ

*Prof. Ayudante Doctor (acreditado a Contratado Doctor)
Derecho del Trabajo y Seg. Social
Universidad Pablo de Olavide*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONSIDERACIONES GENERALES

La presente comunicación tiene como punto de partida una experiencia real de docencia on-line en una de las universidades a distancia más prestigiosas del país: la Universitat Oberta de Catalunya (UOC). A partir de ella se pretende comunicar cuál es proceso de enseñanza-aprendizaje en la misma y concluir con las bondades del sistema metodológico allí implantado y que tantos frutos ha dado.

La experiencia que se quiere dar a conocer está relacionada con los estudios de la asignatura de Derecho del Trabajo I en el Grado en Relaciones Laborales y Ocupación de la UOC. Dicha institución es una entidad de formación en enseñanza superior relativamente joven (acaba de cumplir veinticinco años), aunque su juventud no ha obstado para adquirir un gran prestigio en el panorama de los estudios on-line en nuestro país.

La pretensión es mostrar la virtualidad que puede tener la docencia on-line en una enseñanza jurídica de calidad, a la vista de los resultados que alcanzan los alumnos que optan por efectuar sus estudios en esta universidad. Eso se consigue con una buena planificación docente, centrada en el alumnado, y que tiene en cuenta el perfil de los alumnos que optan por la realización de unos estudios a distancia, que tiene que ver, sobre

todo, con alumnado que actualmente trabaja, aunque también son muchos los alumnos de terceros países (sobre todo, latinoamericanos) los que se matriculan en la UOC para la obtención de una titulación universitaria de prestigio y calidad.

1.2. VENTAJAS Y DESVENTAJAS

Por último, también es necesario hacer una referencia a las ventajas y desventajas que este tipo de estudios llevan aparejados, dado que los mismos se alejan del método presencial tradicional en las universidades. A tal efecto, y en relación con las ventajas, hay que resaltar la importancia que este tipo de enseñanza tiene para aquellas personas que están ocupadas (normalmente por desempeñar una actividad profesional) y que quieren obtener un título universitario, bien por puro placer, bien porque lo necesitan para incrementar sus posibilidades de ascenso profesional en la empresa donde trabajan. La adaptación que una universidad como la UOC y el resto de las universidades a distancia presentan para este tipo de alumnado hace posible que esos potenciales alumnos que, en un momento dado, se plantean iniciar unos estudios universitarios trabajando, puedan hacerlo, por el hecho de que la programación docente que tienen elaborada les va a permitir más fácilmente seguir esos estudios que en una universidad clásica o presencial.

Por otra parte, una segunda ventaja de este tipo de estudios tiene que ver no requiere para el alumnado traslación fuera de su casa, con la consiguiente reducción de gastos y de tiempo. Esto podría ponerse en relación con un segundo perfil de potencial alumnado de estos estudios a distancia, que es aquél con un perfil económico familiar medio-bajo, y que no puede trasladarse fuera de su domicilio habitual durante el tiempo que duran sus estudios, dado que su economía familiar no se lo permite.

Por último, en el contexto de las ventajas del sistema no presencial, habría que resaltar la flexibilidad que proporciona este tipo de enseñanza. Esto se manifiesta en que es el alumno quien decide cuándo estudia (en función de su disponibilidad de tiempo), teniendo en cuenta que el sistema implantado por la UOC, como luego se dirá, está basado en el trabajo personal del alumnado sobre los materiales que la Universidad le ha entregado previamente, con una guía de estudio correspondiente a

cada unidad didáctica, para facilitarle el proceso de comprensión de cada una de ellas.

Dicha flexibilidad ha servido en tiempos recientes para proporcionar una docencia de calidad durante todo el tiempo que ha durado la pandemia de Covid-19 que ha azotado a la humanidad entera durante varios años (y que aún no ha terminado de marcharse). La enseñanza a distancia u on-line impartida por universidades como la UOC ha permitido continuar los estudios universitarios (incluso en las universidades presenciales) a todos los alumnos matriculados en ellas durante todo este tiempo, cosa que hubiera sido mucho más difícil de otra manera.

Como contrapunto a todo lo anterior, hay que decir, sin embargo, que el sistema on-line no presenta solo ventajas, sino también algunos inconvenientes. Así, la distancia puede ser un hándicap para personas que necesitan mucha atención, es decir, que requieren de explicaciones en vivo de la materia en cuestión con carácter previo al estudio a través de los materiales y manuales recomendados. Por otra parte, este sistema precisa de mucha disciplina por parte del alumnado, ya que en él es fundamental un programa de estudio y de trabajo que se cumpla a rajatabla, dado que cada uno de los temas propuestos tienen una fecha de inicio y otra de examen, igual para todos los alumnos. Por tanto, el comenzar a enfrentarse a tales temas cuanto antes y sistemáticamente (en el día a día), es fundamental para garantizarse la superación de cada uno de ellos. Por último, la compatibilización entre trabajo y estudios por parte de aquellos alumnos que están desempeñando actividades profesionales al tiempo que estudian hace que el esfuerzo sea doble y que lo dicho anteriormente respecto de la disciplina en el estudio sea todavía de mayor importancia.

2. OBJETIVOS

Los objetivos perseguidos son, por un lado, dar a conocer cómo se lleva a cabo en la práctica la traslación de las enseñanzas on-line al alumno y por qué este tipo de enseñanza llevada a cabo por la UOC se ha consolidado entre las primeras a nivel mundial.

Por otra parte, se persigue conocer a fondo la forma de enseñar, muy particular, no basada en sesiones síncronas, sino a través de un sistema de tutorización por especialistas de cada materia, muy adecuado y con muy buenos resultados.

Además, se pretende demostrar que el método empleado ha dado unos resultados excelentes y que un gran número de estudiantes han podido obtener una titulación oficial gracias a la gran labor desarrollada por esta institución a lo largo de sus veinticinco años de existencia, cosa que no hubiera sido posible de otra forma, teniendo en cuenta el perfil del alumnado.

3. METODOLOGÍA

3.1. ASPECTOS GENERALES

El método a utilizar será fundamentalmente descriptivo, analizando paso a paso las tareas realizadas por alumno y profesor en cada una de las fases de cada asignatura, y cómo se evalúan esas tareas, de cara a la conformación de la nota final del alumnado.

Como se ha dicho ya, el sistema pedagógico utilizado por la UOC no está basado en clases on-line, ni síncronas, ni asíncronas, sino que se usa una metodología radicalmente distinta. En efecto, el alumnado que se matricula en alguno de los estudios ofertados por la Universitat Oberta sigue sus enseñanzas a través de los temarios previamente elaborados por el profesorado de dicha institución, actualizados permanentemente, y que son entregados al alumno a lo largo del cuatrimestre.

La entrega de dichas unidades didácticas no se hace en bloque al comienzo del cuatrimestre, sino que se va dosificando en el tiempo. Es decir, solamente se procederá a la puesta a disposición de una unidad didáctica cuando se haya procedido a la evaluación de la anterior, con el objeto de no saturar al alumno y de que éste no se disperse en cuanto a lo que tiene que hacer en cada momento. La forma de entrega de las unidades didácticas es a través de la potente plataforma que la UOC tiene, a la cual cada alumno accederá con su número de usuario y sus claves respectivas.

Con carácter previo a la cesión de cada unidad, se hace entrega de una Guía de Estudio, que sirve al alumno para aclarar los conceptos fundamentales que van a ser tratados en el tema en cuestión. La guía se proporciona al alumno unos días antes de la unidad didáctica, para que el alumno tenga la oportunidad de leer la misma antes de disponer de aquélla, porque la lectura detenida de la guía va a ser muy importante en la aclaración de los conceptos fundamentales que luego tendrá que estudiar y sobre los que se examinará.

Una vez que se ha proporcionado la Guía de Estudio y la Unidad didáctica en cuestión, también se proporciona la Prueba de Evaluación Continua (PEC) correspondiente a cada unidad. Dicha PEC se tendrá que ir trabajando por parte del alumnado durante el calendario marcado al efecto por la dirección del Grado, debiendo entregar una solución por escrito a la misma antes del plazo máximo señalado en la propia PEC, a través de la plataforma.

En resumidas cuentas, el método utilizado fomenta la autonomía del estudiante, quien se enfrenta al estudio de cada unidad con los materiales que la universidad le proporciona y con los recursos que se ponen a su disposición para la preparación y estudio de los temas. Eso sí, el alumnado tiene la tranquilidad de que hay una figura que le acompaña en ese proceso de aprendizaje: el profesor-tutor, que está pendiente a cualquier duda o falta de comprensión que el estudiante pueda encontrar a la hora de abordar dicho estudio. A eso nos referiremos a continuación.

3.2. EL PAPEL DEL PROFESORADO TUTOR

En todo este proceso de enseñanza-aprendizaje que estamos explicando hay una figura importante en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Se trata del profesor-tutor.

A tal efecto, como ya se ha dicho, la metodología de trabajo empleada en la UOC no pasa por la traslación directa de conocimientos del profesor al alumno, a través de las tradicionales clases magistrales (síncronas o asíncronas), sino que el papel reservado a aquél es más el de un tutor que el de un profesor entendido en el sentido clásico del término.

Así, las unidades didácticas que se entregan al alumnado para el estudio de cada uno de los temas son elaboradas por el profesorado permanente de la universidad, siendo actualizadas por ellos cada vez que haya una reforma legislativa o alguna novedad jurisprudencial de importancia.

Pero más allá de los anteriores, existe también otra figura, la del tutor, que es la persona especialista en la materia que estudia el alumnado en cada una de las asignaturas y cuyo papel es el acompañamiento al mismo en su proceso de aprendizaje. En definitiva, el rol reservado a dichos tutores pasa por la resolución de las dudas que los estudiantes van teniendo a medida que se enfrentan a los diferentes temas, así como estar en permanente contacto con ellos por si surgiera alguna eventualidad a lo largo del cuatrimestre. Por último, dicho tutor también tiene asignada la corrección de cada una de las PEC que componen la asignatura y de subir las notas a la plataforma, además de revisar las diferentes pruebas que los alumnos hagan.

3.3. LOS RECURSOS DE QUE DISPONEN LOS ESTUDIANTES

3.3.1. Recursos UOC

El plan de trabajo a efectuar por el alumnado que opta por cursar sus estudios en la UOC, como se ha explicado, tiene un gran componente de autonomía en cuanto al trabajo a efectuar por aquél, en orden a la interiorización de los conocimientos de los que va a ser posteriormente examinado.

A tal fin, y con el objetivo de facilitar la labor a desempeñar por los estudiantes, la UOC pone a disposición de los mismos una gran cantidad de recursos, a través de la plataforma, para ayudar lo más posible a aquellos a la mejor comprensión de la materia a estudiar.

Dichos recursos consisten tanto en materiales propios de la Universidad, como en otras fuentes de información externas a la misma, pero cuyo acceso se facilita al alumnado para que él mismo sepa dónde encontrar información añadida que le sirva en su camino.

En primer lugar, algunos de los recursos propios que la UOC facilita al estudiantado ya se han comentado, y hacen referencia a las guías de

estudio, actualizadas y con jurisprudencia, sobre los diferentes temas que componen cada asignatura. Las guías de estudio son un elemento importante a la hora de afrontar el estudio de cada unidad didáctica y del abordaje de las PEC, dado que contienen los elementos conceptuales fundamentales de la materia de una manera sistemática, ordenada y actualizada, conteniendo las referencias normativas y jurisprudenciales adecuadas para que el alumno pueda consultarlas.

Además de la guías de estudio, el alumno puede utilizar los audiolibros y videolibros elaborados por la UOC para facilitar el estudio. Dichos materiales tienen la comodidad de poder ser utilizados por los alumnos en cualquier momento y lugar, y proporcionan un acceso diferente a la materia en cuestión, dado que se trata de un relato sonoro y visual de cada una de las materias a estudiar o de aspectos concretos relacionados con aquellas. Por tanto, son el complemento perfecto para que el estudiante añada otra información a la ya estudiada en cada uno de los temas.

Además de lo anterior, los alumnos también podrán utilizar los libros electrónicos que son subidos a la plataforma relacionados con la asignatura. Teniendo en cuenta que estamos hablando de enseñanzas a distancia, y que el alumno no tiene a su disposición una biblioteca física, al modo tradicional, donde poder consultar manuales o monografías especializadas, la posibilidad de usar este tipo de libros electrónicos supone un elemento de apoyo de vital importancia para el alumno.

Por último, en cuanto a los recursos propios, la UOC también facilita a los alumnos ejercicios de autoevaluación por cada una de las unidades para que sean ellos mismos los que tengan la posibilidad de controlar en qué medida van interiorizando los conocimientos que componen cada uno de los temas.

3.3.2. Recursos de Información On-Line

Aparte de los materiales mencionados anteriormente, elaborados o conformados por parte de la propia universidad, la UOC también facilita al estudiantado otras fuentes de información donde poder encontrar otros elementos de interés que le sirvan para superar la asignatura.

En este sentido, y en relación con el ámbito del Derecho del Trabajo, son dos fundamentalmente los elementos puestos a disposición por la UOC en relación con sus alumnos. En primer lugar, las bases de datos jurídicas, tanto normativas, como jurisprudenciales, que son fundamentales para la formación de un jurista. Son numerosos los bancos de datos que la UOC pone a disposición de su alumnado en su proceso de formación, dado que las pruebas a realizar por aquel viene determinada por la intensiva utilización de dicha información. Los alumnos pueden encontrar una gran cantidad de dichas bases de datos en la plataforma de la propia Universidad para que las respuestas que deban dar a las diferentes cuestiones planteadas en cada prueba sean lo más completas posibles.

Por otra parte, y al margen de tales bases, existe otra vía de información jurídico-laboral importante que se pone a disposición del alumnado por parte de la institución universitaria, y que está relacionada con la visita a las diferentes páginas web de organismos, tanto nacionales, como internacionales, del ámbito social. Así, instituciones internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Organización para las Naciones Unidas (ONU) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) contienen en sus páginas web una cantidad enorme de información sobre su labor en el ámbito laboral. También pueden mencionarse otras instituciones de otro ámbito, por ejemplo, el comunitario, donde también existen organizaciones que ofrecen cantidades de información igualmente importantes. Organizaciones como Eurofound o la propia Unión Europea son ideales para que el alumnado pueda acercarse a ellas a encontrar la información que necesite.

Por último, no hay que perder de vista el contexto nacional, donde obtener también información añadida al respecto. Organismos que forman parte de la Administración Laboral (Ministerio de Trabajo, Servicio Público de Empleo o Inspección de Trabajo) arrojan una información siempre relevante en cuanto a lo laboral. También será interesante la visita a las webs de las organizaciones profesionales (Sindicatos y Organizaciones Empresariales), o a las páginas que contienen información de la principal jurisprudencia nacional de los principales órganos jurisdiccionales, es decir, Tribunal Constitucional, Tribunal Supremo, Audiencia

Nacional y Tribunales Superiores de Justicia autonómicos. La información que se pueda obtener de cada uno de ellos será muy relevante a los efectos de complementar la que ya viene incluida en los materiales iniciales (guías de estudio y unidades didácticas). Todo ello, por último, será necesario complementarlo con otros órganos consultivos, tanto del Estado, como comunitarios, relacionados con lo laboral. En este sentido, habría que resaltar por encima de todos la labor de los CES (Consejos Económicos y Sociales), en sus distintas variantes autonómica, nacional y comunitaria, y la de otros como la Comisión Consultiva Nacional de Convenios Colectivos, en su papel básico relativo a la negociación colectiva. Los informes, consultas y dictámenes evacuados por los mismos son una fuente de información de primer orden en cada una de las materias que componen el panorama laboral.

3.4. EVALUACIÓN

El proceso de evaluación de las actividades desplegadas por los alumnos a lo largo del cuatrimestre se realiza una vez finalizadas todas las PEC que componen la evaluación continua de cada asignatura.

A pesar de la realización de seis pruebas de evaluación, y aunque el alumno haya superado las mismas, tendrá que examinarse de los contenidos que componen la asignatura. La prueba a efectuar por cada alumno será diferente, en función de si éste ha superado o no la evaluación continua. Para aquellos que la superen se efectuará la denominada Prueba de Síntesis y aquellos que no hayan podido superarla se realizará el examen final.

Ambas pruebas tienen en común que son presenciales, escritas y que versan sobre la totalidad de las materias estudiadas en el cuatrimestre. Sin embargo, existen también diferencias entre ellas, que vienen dadas por el formato y duración de la prueba en sí. Así, mientras que la prueba de síntesis es escrita y dura una hora, el examen final tiene una duración de dos horas, siendo también por escrito.

Por otro lado, la prueba de síntesis constará de una serie de preguntas teóricas sobre el temario estudiado en la asignatura. Por el contrario, el examen se parece más al examen clásico, ya que se compondrá de una

parte teórica y una parte práctica sobre cualquier aspecto de la programación.

Una vez efectuadas las mismas, se obtendrá la nota final resultante, aunque la forma de llegar a ella es distinta, en función de si se realiza la prueba de síntesis o el examen final. Así, si el alumno ha superado la evaluación continua, la nota final será el resultado de sumar ponderadamente la nota de la evaluación continua con la de la prueba de síntesis. La primera se ponderará al 60% y la prueba de síntesis tendrá un valor del 40%. La suma de ambas, como decimos, dará como resultado la nota final del alumno. Por su lado, si el estudiante ha tenido que efectuar el examen final, la nota final de su expediente será la que derive directamente de la nota final del examen en sí.

4. RESULTADOS

De todo lo dicho anteriormente, se pueden extraer unos resultados que explican las bondades que el sistema pedagógico implantado en la UOC tiene para sus estudiantes.

Partiendo de la base de que los conocimientos alcanzados por los alumnos tras cursar las diferentes materias que componen el plan de estudios de cada Titulación, hay que concluir que la metodología establecida por esta institución es de todo punto idónea para un determinado perfil de personas que buscan la obtención de un Título superior, pero cuyas características personales o profesionales hacen que no puedan seguir unos estudios presenciales.

Ello se va a traducir en una serie de resultados que están más que demostrados después de la corta, pero intensa experiencia de la UOC en la impartición de la enseñanza universitaria a distancia. En primer lugar, hay que hacer alusión al incremento de las habilidades digitales del alumnado. El hecho de que todo el proceso se desarrolle vía on-line va a significar que el grado de competencias digitales alcanzado por el alumnado sea mucho mayor que el de aquellos que optan por los estudios universitarios presenciales. En efecto, el método de estudio en ésta y en otras universidades a distancia consigue que los estudiantes lleguen a alcanzar unas habilidades tecnológicas y digitales mayores, lo cual es

obvio, teniendo en cuenta que toda la comunicación con el profesorado y tutores se realiza telemáticamente, y que tanto la búsqueda de materiales necesarios para el estudio de las diferentes disciplinas, como el intercambio de información y la realización de las pruebas de evaluación continua se lleva a cabo de una manera digital. Es por eso que el grado de consecución de dichas competencias y habilidades sea mucho mayor en relación a aquellos estudiantes que cursan enseñanzas presenciales.

Por otro lado, y quizás esto sea lo principal, el método utilizado, basado en la no presencialidad, no es óbice para la consecución del mismo nivel de conocimientos, habilidades y aptitudes que los que se puedan conseguir en otra universidad, lo que se manifiesta en las tasas de rendimiento y de éxito de los estudios de Relaciones Laborales y Ocupación. Así, la tasa de rendimiento académico en el curso 2020-21 es del 83,3% en el global en las titulaciones de Grado, siendo aún mayor en el Grado en Relaciones Laborales y Ocupación (87,8%), que, por cierto, ha ido subiendo de manera constante desde el curso 2017-18.

Por último, es reseñable constatar el perfil del estudiantado de la UOC, que va en consonancia con lo que se ha dicho a lo largo del discurso. En efecto, del total de los estudiantes que han cursado sus estudios en esta Universidad en el curso 2020-21 la mayor parte de ellos son mujeres (57%), y tienen una franja de edad superior a la del alumnado habitual de las universidades presenciales, ya que en éstas los alumnos acceden a los estudios superiores en cuanto acaban sus estudios de bachiller (en torno a los dieciocho años), mientras que en la UOC hay un alto número de alumnos situados en la franja de edad es de 25 a 34 años (39%), lo que hace también que las tasas de éxito y de rendimiento sean superiores, dado que la madurez que da la edad hace que el alumnado que se matricula en la UOC vaya buscando una institución que les garantice estudiar y trabajar a la vez (47%). Esto es así porque más de las tres cuartas partes del alumnado de la UOC estudia y trabaja (76%) y el 13% busca trabajo de forma activa²⁷.

²⁷ Datos extraídos del Portal de Transparencia de la UOC (<https://www.uoc.edu/portal/es/transparencia/docencia/perfil-estudiant/index.html>)

En definitiva, la UOC es una institución universitaria joven, pero que ha conseguido en poco tiempo el prestigio suficiente, basado en un sistema de enseñanza a distancia dinámico e innovador, con un gran panel de profesores de prestigio.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que se puede llegar tras una larga estancia de docencia en los estudios jurídicos de una universidad on-line son positivos en virtud de varias razones:

- Hay una mejora de la formación de las personas que estudian allí.
- Dicho sistema permite obtener una titulación universitaria a quiénes no pueden seguir tales estudios presencialmente. Es por eso que la gran mayoría de su alumnado combina trabajo y estudios y que eligen la UOC por su especial habilidad para permitir dicha compatibilización.
- Es una universidad que asegura a todo el que se matricula en ella una formación de calidad, lo que queda demostrado por las altas tasas de rendimiento y de éxito que se alcanzan, que incluso van incrementándose curso a curso desde hace ya muchos años. La prueba más palpable de lo anterior viene dada porque la consecución de tales resultados se ha hecho en el escaso número de años que lleva funcionando.

6. REFERENCIAS

- Baladrón Pazos, A. J., Correyero Ruiz, B y Manchado Pérez, B. (2020). La transformación digital de la docencia universitaria en comunicación durante la crisis de la COVID-19 en España: una aproximación desde la perspectiva del alumnado. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, 265-287. <https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2020-1477>
- Catalán Chamorro, M.J. (2021). Las adversidades de la docencia online universitaria y las posibilidades ofrecidas por la plataforma Blackboard Collaborate, *Revista de Educación y Derecho*, nº 23.

- Cifuentes-Faura, J. (2020). Docencia online y Covid-19: la necesidad de reinventarse. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, Vol. 13. Núm. Especial, 115-127.
- García Herrera, V. (2013). “La enseñanza on-line”, en AA.VV (Cuadrado Pérez, C. y Berzosa López, D. (dirs.), *La evaluación e innovación docente en el Grado de Derecho*, Aranzadi.
- Infante Moro, A., Santos Fernández, M.N. y Santiesteban García, P. (2007). “La docencia on line en la universidad presencial”, en AAVV (Ayala Calvo, J.C. (coord.), *Conocimiento, innovación y emprendedores: camino al futuro*, Universidad de La Rioja.
- Martínez Gutiérrez, F. (2011). “Docencia universitaria en la red. Herramientas 2.0 para dinamizar la formación universitaria”. En AA.VV. (Verón Lassa, J.J. y Sabés Turmo, F. (coords), *La investigación en periodismo digital: algunos trabajos desde el ámbito universitario*, Asociación de Periodistas de Aragón.
- Sanz Esteban, D. (2020). Repercusiones de la docencia online en el estatuto jurídico del profesorado universitario. *Revista de Educación y Derecho*, nº 22.

THE INTEGRATION OF EUROPEAN UNION LAW AND POLICY IN THE TEACHING FIELD OF NATURAL SCIENCES

JULIA MANETSBERGER
Universidad de Jaén

CARLOS SORIA RODRÍGUEZ
Universidad de Jaén

NATACHA CABALLERO GÓMEZ
Universidad de Jaén

NABIL BENOMAR
Universidad de Jaén

HIKIMATE ABRIOUEL
Universidad de Jaén

1. INTRODUCTION

1.1. INTERRELATION OF LAW, PUBLIC POLICY AND SCIENCE

Law is a transversal discipline that affects the development of many areas, including natural sciences and public policy. All three disciplines are intrinsically connected and it has been suggested that “just about every public policy issue has a scientific component, whether its hidden or obvious” (Pierce, 2013).

In this regard, the nature and extent of many scientific aspects are defined and shaped by law. One example for this is the protection of the environment (Hendler, 2010). Climate change is a natural phenomenon described primarily by science. For example, the description and characterisation of global warming together with its causes, or the reason and mechanism for ocean acidification and its effect on the biodiversity and the environment are based on natural sciences such as chemistry, biology or physics. Nonetheless, the way to address and potentially

solve these global challenges is mostly shaped and dictated by public policy and law. These include for example treaties such as the United Nations Framework Convention on Climate Change²⁸ at the international law level or national and European Union (EU) law instruments, such as the Renewable Energy Directive²⁹ at EU secondary law level.

That said, it is of outmost importance for the operator who needs to set, analyse or apply this law in an environmental context to understand the scientific background causing this effect. Only then the development of efficient and logical measures, documents and strategies is feasible. Here traditionally educated lawyers or public policy officers often encounter limitations and are therefore dependent on recommendations and advice of natural scientists. On the other hand, scientists need to have a good understanding of legal processes and the functioning of the public policy system, in order to make a sensible, to-the-point recommendation. Hence, the scientist often needs to have knowledge of the specific requirements for the setting, interpretation, application or analysis of legal norms in order to make a sensible contribution to the discussion (Hendler, 2010). This is particularly necessary to ensure a fruitful dialogue between representatives of these different yet complementary disciplines.

1.2. INTER- AND MULTIDISCIPLINARY REQUIREMENTS IN TODAY'S LABOUR MARKET

As defined by the Cambridge dictionary, 'multidisciplinary' is "relating to or involving people from different types of work or who have different types of knowledge" (Cambridge Dictionary – "Multidisciplinary", accessed 16 July 2022). In practice this implies that the disciplines are complementary, yet do not overlap in their application but stay within their respective boundaries. 'Interdisciplinarity', on the other hand, involves "two or more different subjects or areas of knowledge" (Cambridge Dictionary – "Interdisciplinarity", accessed 16 July 2022), i.e. the

²⁸ United Nations Convention Framework Convention on Climate Change (adopted on 9 May 1992, entered into force 21 March 1994) 1771 UNTS 107.

²⁹ Directive (EU) 2018/2001 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2018 on the promotion of the use of energy from renewable sources.

combination of methodologies and knowledge of two or more disciplines for the pursuit of a common task. Hence, an interdisciplinary approach “analyses and harmonizes links between disciplines into a coordinated coherent whole in order to achieve a common goal” (Mannetsberger & Soria-Rodríguez, 2021).

Inter- and multidisciplinary competencies are a key requirement in most professions nowadays and today's labour market (OECD, 2017). From a science education perspective this is particularly relevant. Although many science degree alumni choose a traditional path, i.e. working in typical scientific environments, for example as researcher in a public institution or private company, as quality control manager or laboratory technician, a high percentage of science degree students - >50% - choose to work in so-called “off-the-bench” jobs (Milojević, 2018). These occupations, in contrast to traditional science careers, have the scientist working outside a laboratory/investigative setting, but rather mostly in office-based jobs. As an example, work options include activities as consultant, patent lawyer, science journalists/publisher as well as public policy officers for private companies, non-governmental organisations (NGO) or national and international institutions.

Nowadays, a successful career usually requires the worker to combine different knowledge and skills beyond the specific field of study he or she has initially specialized or has been trained in. It is not sufficient for the candidate to “*just*” bring knowledge in his or her field of study. For example a sound understanding of biology or chemistry can be essential, but the candidate also needs to bring additional qualifications, such as presentation and communication skills, leadership skills or teamwork ability, depending on the tasks of the job. Although this is also true for “traditional” science jobs, it is elementary for career changers to bring these additional skills to be attractive for the labour market. In addition, and in particular considering public policy and law occupations typically assumed by science graduates, i.e. policy officers, public affairs officers or patent lawyers, it is crucial for the candidate to be able to read, interpret and understand as well as effectively communicate on the content of legal and policy documents. These types of documents include but are not limited to international, EU and national law instruments,

judicial decisions, policy reports, position papers, audit reports or risk evaluations.

In addition, given that in a multi- and interdisciplinary environment his/her co-workers probably will not have the same level of scientific education, it is crucial for the candidate to be able to effectively communicate complex scientific issues to legal and public policy audiences and vice versa - to understand legal/policy jargon used by his colleagues or superiors and be able to correctly interpret the received information. Hence, both communication and social skills are important to make the scientist an interesting candidate for working in jobs away from the bench.

That said, we think it would be equally important to briefly point out the benefits that a scientist can bring to a non-traditional scientific career option. The scientific education specifically trains the students' problem solving skills and complex thinking, often connecting several scientific disciplines, e.g. biology, chemistry physics and maths. It is thus conceivable that a "scientific mind" with its inherently highly trained analytical quality, would be an advantage in the public policy and law work environment, through its problem-solving ability, results orientedness and ability for constructive analysis (Pierce, 2013). Hence, it is not surprising that the number of scientists assuming roles far from their initial training in leading roles related to public policy and law is exponentially growing.

1.3 MULTIDISCIPLINARY EDUCATION AT UNIVERSITY LEVEL

For lawyers and public policy professionals, the importance of the abovementioned multi- and interdisciplinary education has long been recognized and integrated into the corresponding academic system. For instance, specialist science related masters have been included routinely in many university portfolios, offered to law and public policy professionals. In continuation, we will provide a short example for one of these masters:

Master of Environmental Law and Policy – Vermont Law & Graduate School, USA

Vermont Law & Graduate School offers various masters in environmental law. For those who are already lawyers, the School offers the LLM in Environmental Law. However, it also offers a Master of Environmental Law and Policy (MELP), for which non-lawyers can also enrol. As indicated in the website, the MELP programme “is focused on the political, scientific and communications aspects of environmental law, with an emphasis on economics and advocacy” (Vermont Law & Graduate School, 2022). The learning outcomes of the MELP are legal literacy, knowledge of legal institutions, ability to assess the social and ecological impacts of environmental law and policy, to develop problem solving, being able to work with professional with different backgrounds and to develop communication, advocacy and leadership skills (Vermont Law & Graduate School, 2022). To achieve this, the programme includes 3 compulsory courses on legislation, environmental law and a third on communications, advocacy, and leadership. After that, the student has to complete three of the five core courses, which respectively focus on natural resources law, environmental science, environmental economics and markets, environmental ethics and dispute resolution. In addition to this there are some elective courses. This is a 30 credits master programme which can be very useful if the professional has the objective to acquire specific regulatory knowledge in this field. However, it also typically takes 1 year of study and can be very time consuming if the intention is to have a more basic knowledge of law and policy.

For scientists, the legal and public policy education at university level is in general more limited. Although there exists the offer of advanced degree studies combining Law, Public Policy and Science as mentioned above, but the overall offer is limited, notably on “course” or “module” level that could be combined with the scientific studies. This is especially relevant considering the comparably long trajectory of a traditional science education, consisting of undergraduate, graduate/master and PhD studies, which can range from 8-10 years (if all goes well). Whereas law or public policy graduates often enter the work world after 4-5 years of Bachelor and master studies.

When entering the work life, scientists therefore have a disadvantage towards other graduates bringing already multidisciplinary skills with regards to a more holistic and shorter education.

2. AIMS AND OBJECTIVES

Given the abovementioned limitations in the scientific education to acquire inter-and multidisciplinary competencies -notably in the fields of law and public policy- we believe it is of outmost importance to address and remedy this weakness. Hence, to do so, the aim of this study was to propose the integration of a (short) module or course in the science education system, providing students with basic knowledge of EU law and policy and thus creating a more holistically educated graduate ideally prepared for today's (challenging) labour market.

In particular we propose for the module to address the following objectives:

- Providing a basic understanding of EU law and policy in particular in the field relevant for natural scientists (“Course Section 1 – THEORY”).
- Enabling the science students to apply the acquired knowledge in a practical setting and gaining routine in working and interpreting legal documents as well as following policy procedures (“Course Section II – PRACTICE”).
- Offering a holistic overview to science students of available career opportunities outside traditional scientific research occupations. These will notably focus on “off-the-bench” jobs with a law or public policy focus (“Course Section III – CAREER PROSPECTS”).

3. METHODOLOGY

The methodology chosen for the development of this course is based on the structure of courses that have been successfully imparted to law and non-law students at Bachelor and master level, such as the MELP at

Vermont Law and Graduate School or the course ‘International Environmental Law and Policy’ of the Master of Biology - Specialisation on Human Ecology at the Vrije Universiteit Brussel. As these courses have proven highly successful in the past, the principle will be mirror-flipped and adapted to science students for bringing them closer to the basics of EU law and policy. In addition, the structure of the course is based on successfully imparted workshops to science representatives of the food industry on the functioning of the EU decision-making process. The specific methodology followed in each section will be indicated in more detail in the respective segment describing the course.

4. RESULTS

The proposed course will consist of three sections, each of which will be further divided into several sub-sections and will be explained in further detail below.

4.1. COURSE SECTION I - THEORY

The first section of the proposed course will focus on conveying a basic understanding of law and public policy to students of natural science degrees. The main focus will lie on the EU, although concepts will be put into a global context when necessary. The theoretical part will be divided into 3 subsections addressing and deepening specific topics. The teaching style will consist of lectures using audio-visual material such as power point presentations, as well as text-book recommendations for students to study prior to the lectures.

4.1.1 – Functioning of the European Union

This lecture(s) will explain the functioning of the EU, providing an overview of the legislative setup of the EU, the EU’s institutional structure, including the respective obligations and competencies of each institution, as well as the EU decision making process. An introduction to the EU’s primary and secondary law instruments will also be provided.

4.1.2. Relevant Policy initiatives

The second sub-section focuses on the most relevant policy initiatives currently at EU level and their connection to the respective field of study of the audience. As an example, if the course will be integrated in Biology studies, we propose to explain and analyse in detail the EU Common Agricultural Policy, the European Green Deal, or the Farm to Fork strategy, as well as putting them into context in the national and international regulations and requirements.

4.1.3. EU agencies

Finally, for the third and last subsection of the theory course part the focus will be put on the functioning and importance of the EU agencies. Furthermore, the interplay between EU agencies and their crucial role in the development of new laws and public policies will be discussed. After a general introduction, special focus will be put on those EU agencies most relevant for the field of study, such as the European Food Safety Authority (EFSA) for an audience of biologists or the European Chemicals Agency (ECHA) for scientists with a stronger chemistry focus. During this subsection a brief segment will also be dedicated to the interplay of EU institutions with private companies, NGOs and the industry lobby.

4.2. COURSE SECTION II - PRACTICE

To complement the theoretical education on law and public policy for natural scientists, the proposed course also foresees an extensive practical course section. This course part notably aims at putting the previously studied theory into practice in the form of simulations, practical exercises and class discussions. These activities are mostly foreseen to be performed during lecture times, while students are expected to prepare the necessary documents prior to the lecture, following a Socratic education model. The exact content of this section, which is separated into two sub-sections, greatly depends on the target audience, i.e. scientific field of study of the students attending the course. The following example is aimed at students from biology, chemistry, biotechnology or similar.

4.2.1. Simulation of standard legal processes related to food safety

The first subsection is aimed at demonstrating to the student's routine procedures related to guaranteeing European and international food safety. This will reinforce the ability to understand the EU decision making process as well as help the students to practice and apply legal jargon. In addition, this section shows in a practical way how the EU institutions are intrinsically connected during the decision-making process. The practical exercise foresees distributing different roles to the students, i.e. "European Commission"/ "European Parliament"/ "Applicant"/ "NGO and private industry" and "general public". Depending on the assigned role the students prepare applications, evaluations, communications or position statements which will be presented, defended and discussed in class.

For this, we propose a combination of the following examples. As indicated above, these examples are specifically aimed at Life Science students. Although they will also be useful to students from other scientific fields, we would highly recommend to adapt the content to the scientific discipline, to ensure capturing the student's attention.

- Maximum Levels (ML) for a contaminant of choice.

This exercise will simulate the setting or modification of maximum levels for a specific contaminant (e.g. heavy metal, acrylamide, etc.) as set by Commission Regulation (EC.) No. 1881/2006 setting maximum level for certain contaminants in foodstuffs.³⁰

- Novel food additives.

This exercise proposes to simulate the approval process for novel food additives, based on Regulation (EU) 2015/2283 on novel foods³¹ and

³⁰ Commission Regulation (EC.) No. 1881/2006 setting maximum level for certain contaminants in foodstuffs.

³¹ Regulation (EU) 2015/2283 of the European Parliament and of the Council of 25 November 2015 on novel foods, amending Regulation (EU) No 1169/2011 of the European Parliament and of the Council and repealing Regulation (EC) No 258/97 of the European Parliament and of the Council and Commission Regulation (EC) No 1852/2001.

Regulation (EU) No. 1169/2011 on the provision of food information to customers.³²

- Maximum Residue Level (MRL) for a given pesticide.

This exercise will simulate the revision of the MRL for a pesticide of choice, such as for example of neonicotinoids, which have moved in the focus of public attention over the past years due to their high toxicity for bees.

All the above-mentioned exercises are aimed at reinforcing the theoretical aspects taught to the students in section 1 - THEORY. In this regard, all the exercises notably seek to train the students to read, understand, interpret and correctly use legal documents, as well as using EU tools and databases (e.g. EU Pesticides Database). The section further demonstrates in practice the role of EU agencies -many of which are based on scientific investigation and revision- and how they shape the European legal and public policy landscape.

4.2.2. Interpretation of Court Rulings

In a second subsection the course proposes a strong legal focus, with an exercise on the interpretation of a specific court ruling of the Court of Justice of the European Union (CJEU). This section will have the students analyse a CJEU Court ruling relevant for their field (e.g. on novel genomic techniques for Life Science students). In addition, the students will be requested to prepare a position paper on the Court Ruling. Hence this exercise will provide intensive training on understanding legal court documents as well as the legal background and public policy implications, while it combines legal interpretation with public policy writing skills.

³² Regulation (EU) No 1169/2011 of the European Parliament and of the Council of 25 October 2011 on the provision of food information to consumers, amending Regulations (EC) No 1924/2006 and (EC) No 1925/2006 of the European Parliament and of the Council, and repealing Commission Directive 87/250/EEC, Council Directive 90/496/EEC, Commission Directive 1999/10/EC, Directive 2000/13/EC of the European Parliament and of the Council, Commission Directives 2002/67/EC and 2008/5/EC and Commission Regulation (EC) No 608/2004.

4.3. COURSE SECTION III – CAREER PROSPECTS

The last course section will focus on providing information to the students on potential career prospects and options for natural science graduates in a legal/public policy related work. For this, one lecture is foreseen giving the students an overview of both investigative and off-the-bench career opportunities. During the lecture, the job profiles will be presented, while also highlighting entry requirements and potential progression pathways. The career opportunities to be considered include but are not limited to:

- Official in European Institutions.
- Policy officer in NGOs and lobby organisations.
- Public affairs manager in private companies.
- Researchers and team leaders in European agencies (e.g. European Food Safety Authority-EFSA).
- Scientific project managers in private and public funding bodies.

The module is thus aimed at raising awareness of career options available to the students in addition to the traditional research jobs in a public or private setting.

4.4. TARGET AUDIENCE

The course is designed in a highly flexible manner, thus allowing to reach a large number of target audiences. In general, as indicated in the introduction, the proposed course is aimed at teaching the basics of EU law and policy to students of the natural science field, in order to provide them with a more holistic, inter- and multidisciplinary education.

That said, the course could easily be integrated at undergraduate level in studies of the natural sciences, such as chemistry, biology or environmental sciences, etc. In this case, the teaching material and notably the practical course section should be adapted to the level of education.

We suggest, however, that the most appropriate education level for the integration of this course would be at the slightly more specialised masters' level. We believe that in particular Section 3 of the course (i.e.

Career prospects) would be especially useful to the audience at this stage of their education.

Finally, another foreseeable option is to integrate this course as a module during the doctorate/PhD studies. Here it is important to point out that the course material, although also providing a general overview could go into much more detail with respect to the respective PhD field of study and thus have a greater impact.

For all proposed options, the course might be integrated into the academic curriculum as an obligatory or voluntary option for the students to choose.

5. DISCUSSION

The course on “*European Union law and policy in the teaching field of natural sciences*” as proposed in this work is aimed at teaching natural science students at various levels of their academic pathway basic knowledge and understanding of EU law and policy. In the first section of the course (i.e. “THEORY”) the students will acquire basic knowledge of the fields mentioned above. It is conceivable that coming from a natural science background the topics and material discussed in the course (legal texts, position papers, court rulings, etc.) could at first be difficult for students to comprehend, given the nature of these documents. However, the level of complexity of the texts as well extensiveness of explanations should be adapted to the audience, while it will achieve the first objective of the proposed work- for scientists to gain a multidisciplinary, holistic education including law and public policy topics.

The second course section (i.e. “PRACTICE”) will have the students put into practice the acquired knowledge. Here we point out the importance of adapting the course material to the field of study of the target audience. Notably this section is especially aimed at demonstrating how science and law/public policy are intrinsically connected when addressing societal issues. It can also in an applied and comprehensive way demonstrate to the students how their scientific knowledge can be applied outside a laboratory setting. Again, we acknowledge the potential

complexity of the task(s) given the limited experience of students with legal and public policy documents. We therefore suggest structuring this part in group activities of 3-4 students, both during the lectures and home assignments which will be discussed in class.

Finally, the last course section (i.e. “CAREER PROSPECTS”) is aimed at providing the next generation of natural science graduates a good overview of available career opportunities outside academia or traditional research jobs. It is commonly accepted that in the academic work environment it is challenging to obtain job security, while >50 % of scientist ends up working outside of academia (Milojević, 2018). Considering this high percentage, we strongly recommend raising awareness for students from an early stage of their education about additional available career opportunities. This course section will highlight the relevance of the acquired knowledge during section 1 and 2 and how this can be useful in the working world.

Overall, it is conceivable that the course presents a challenging curriculum for students of scientific fields. However, the proposed three-pillar approach will help students to gain a sound basic understanding of EU law and policy as well as experience its application during practical cases.

6. CONCLUSION

This paper suggests the implementation of a course on EU law and policy to students of a natural science degree. The proposed course -composed of sections each addressing an individual issue- aims to provide science students with a solid basic knowledge on public policy and legal studies, related to the respective scientific field.

The design of the course allows students to acquire this knowledge in the course of their regular scientific studies without the need to study a separate master, hence not adding to the already lengthy scientific education compared to other fields of study.

It could further provide the students with a good starting point for choosing postgraduate studies with a legal or public policy focus while also

helping them understand the career options available outside of pure science.

In summary, the proposed course will contribute to forming multidisciplinary professionals confidently handling both scientific as well as law and public policy related topics and with the ability to understand and efficiently and effectively communicate scientific and legal/public policy matters.

7. ACKNOWLEDGEMENTS

Julia Manetsberger is the recipient of a Marie Skłodowska-Curie Individual fellowship on the SMART-AGRI-SPORE project funded by the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement No. 101029930.

Carlos Soria Rodríguez is the recipient of a Marie Skłodowska-Curie Individual fellowship on the RENEWABLE-HIGH-SEAS project funded by the European Union's Horizon 2020 research and innovation programme under the Marie Skłodowska-Curie grant agreement No. 892077.

We further acknowledge the Research Team (University of Jaén, EI_BIO1_2021) and the Group “Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales” (SEJ-399).

8. REFERENCES

Cambridge Dictionary – Interdisciplinarity (2022). Available at:
<https://tinyurl.com/ur8jb88f> (accessed 16 July 2022)

Cambridge Dictionary – Multidisciplinarity (2022). Available at:
<https://tinyurl.com/4fraxvm3> (accessed 16 July 2022)

Commission Regulation (EC) No 1881/2006 of 19 December 2006 setting maximum levels for certain contaminants in foodstuffs

Directive (EU) 2018/2001 of the European Parliament and of the Council of 11 December 2018 on the promotion of the use of energy from renewable sources

- Hendler, R. (2010). Rechts- und naturwissenschaftliche Kooperation im Umweltrecht am Beispiel des Chemikalien- und Naturschutzrechts. *Umweltwiss Schadst Forsch*, 22, 85-90
- Manetsberger, J. & Soria Rodríguez, C. (2021). Multi- and interdisciplinary aspects in European research projects with special relevance to the inclusion of public policy in Marie Skłodowska-Curie Actions projects. In Martín López, M. A. & Soria-Rodríguez, C. (Coord.), *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*, Dykinson, 962-973
- Milojević, S. Radicchi, F. & Walsh, J.P. (2018). Changing demographics of scientific careers: The rise of the temporary workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(50), 12616-12623
- OECD (2017). *In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: Analytical Framework and Country Practices Report, Enhancing Higher Education System Performance*, OECD, Paris
- Pierce, M. (2013). The intersection of science and public policy. American Association for the advancement of science. Available at: <https://tinyurl.com/578bh6xd> (accessed on 14 July 2022)
- Regulation (EU) 2015/2283 of the European Parliament and of the Council of 25 November 2015 on novel foods, amending Regulation (EU) No 1169/2011 of the European Parliament and of the Council and repealing Regulation (EC) No 258/97 of the European Parliament and of the Council and Commission Regulation (EC) No 1852/2001
- Regulation (EU) No 1169/2011 of the European Parliament and of the Council of 25 October 2011 on the provision of food information to consumers, amending Regulations (EC) No 1924/2006 and (EC) No 1925/2006 of the European Parliament and of the Council, and repealing Commission Directive 87/250/EEC, Council Directive 90/496/EEC, Commission Directive 1999/10/EC, Directive 2000/13/EC of the European Parliament and of the Council, Commission Directives 2002/67/EC and 2008/5/EC and Commission Regulation (EC) No 608/2004
- United Nations Framework Convention on Climate Change (adopted on 9 May 1992, entered into force 21 March 1994) 1771 UNTS 107
- Vermont Law & Graduate School, 2022. Information available at: <https://tinyurl.com/2p8brer> (accessed on 15 July 2022)

LA UTILIZACIÓN DE LA METODOLOGÍA DE APRENDIZAJE ACTIVO EN LA DOCENCIA DEL DERECHO CON MODALIDAD PRESENCIAL

MARÍA DEL CARMEN COLMENAR MALLÉN
Universitat Jaume I.

1. INTRODUCCIÓN.

En el siglo XXI, en el que nos encontramos, con una sociedad dinámica, cambiante, interactiva y embebida por el uso de las nuevas tecnologías, la Universidad y la manera de impartir y recibir docencia no puede ser ajena a estos fenómenos, por lo que se torna necesario reflexionar sobre unos puntos básicos a los que se ha de dar respuesta: cuál es el perfil que tiene el alumnado en el Grado en Derecho, especialmente en el primer curso del Grado, el número de alumnos matriculados en cada grupo, la implicación, participación y protagonismo que pueden o deben tener cada uno de los agentes que intervienen en la docencia, esto es, tanto el alumnado como el profesorado. Ante estas nuevas realidades resulta necesario reflexionar y plantearnos la posibilidad de aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje en la docencia universitaria, para lo que será fundamental estudiar y analizar cuáles son las circunstancias concretas del escenario académico con el que nos encontremos y en nuestro caso concreto la docencia de la asignatura de Derecho Romano del Grado en Derecho, en la Universitat Jaume I de Castelló de la Plana.

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre que desarrolla la Ley 4/2007 (Ley Orgánica de 12 de abril, por la que se modifica la L.O. 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (LOMLOU), y que tiene como objetivo la convergencia de nuestras enseñanzas universitarias con la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, adoptó una serie de medidas tendentes “a flexibilizar la organización de las enseñanzas universitarias promoviendo la diversificación curricular y

permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades. La flexibilidad y diversidad son elementos sobre los que descansa la propuesta de ordenación de las enseñanzas oficiales como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación”. Con esta finalidad se impulsa un cambio en las metodologías docentes que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Ante este paradigma consideramos oportuno poner de manifiesto el hecho de poner de manifiesto que, en la Universitat Jaume I la asignatura de Derecho Romano, se imparte de acuerdo con su carácter formativo básico, ya que se trata de una asignatura de carácter troncal, en el primer curso del Grado en Derecho, y más concretamente en el primer semestre del curso académico. La propia Guía docente de la asignatura (<https://onx.la/49c95>) recoge el carácter inicial y básico de la asignatura, y por ello mismo fundamental para adquirir las competencias y habilidades sobre las que se construyen otras asignaturas como Derecho civil, Derecho procesal, Derecho mercantil. La asignatura de Derecho Romano por vinculación de algunos contenidos con la asignatura de Historia del Derecho presenta afinidades en cuanto a metodologías de trabajo.

La materia, esencialmente, se corresponde con un contenido de Derecho privado, en este caso y en particular, con Derecho civil romano. En relación con las aplicaciones posibles, los contenidos se tratan también desde un punto de vista práctico a fin de adquirir competencias en resolución de casos de la vida cotidiana de forma que los estudiantes estén capacitados para afrontar el estudio de asignaturas esenciales en la titulación impartidas en cursos posteriores en los que la resolución de supuestos se integra también en el listado de competencias a adquirir.

En cuanto a las competencias, tanto genéricas como específicas que se pretende se adquieran por parte del alumnado son: la capacidad para comprender los conceptos jurídicos básicos y términos propios de las instituciones de Derecho privado romano, la adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica, así como la capacidad de análisis y síntesis.

Con todo ello se pretende que, con el aprendizaje de la asignatura los alumnos consigan resultados que les permitan analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, de forma argumentativa, valorar sus implicaciones y consecuencias en el ámbito del Derecho Romano; comprender que el Derecho es un producto histórico que depende del sistema social, económico, cultural y político; que sean capaces de describir, relacionar e interpretar situaciones y planteamientos básicos en la casuística romanística e identificar los elementos esenciales y la naturaleza jurídica de las instituciones de Derecho privado, que por otra parte, debe destacarse, que perviven hasta la actualidad.

Con carácter general, para el desarrollo de la asignatura en su conjunto, con contenidos de Derecho Romano, formación en conceptos jurídicos y su Recepción en Europa, teniendo en todo caso presente la relevancia del trabajo del estudiante en atención al concepto de crédito ECTS y de la implementación de los principios del Espacio Europeo de Educación Superior, se utiliza la siguiente metodología didáctica:

- Lección magistral: el empleo de lo que tradicionalmente se ha denominado "lección magistral" en el sentido de transmisión de contenidos y conocimientos por parte del profesor se utilizará como herramienta básica para concretar y centrar las cuestiones básicas en cada módulo. Es decir, será un elemento de docencia presencial que aprovechará la proximidad y la sincronía para dotar a los módulos de directrices básicas en relación con contenidos relevantes y actividades a realizar.
- Método del caso: El Derecho romano es un derecho eminentemente casuístico, por ello ofrece la posibilidad de tratamiento de contenidos partiendo de la resolución de supuestos prácticos (docencia por problemas). Un elemento básico será el manejo del Manual de Casos Prácticos de Derecho Romano recomendado en el apartado bibliografía y materiales.
- Seminarios: A lo largo del curso se planificará la realización de uno o dos seminarios sobre un tema relevante en el que se profundizará. La elección del tema dependerá del interés que el grupo manifieste en relación a un listado de posibilidades

que les serán ofrecidas dado que la participación del estudiante en los seminarios es clave.

- Tutorías: Además de las tutorías de despacho (es decir, de aquellas en las que presencial o a través del Aula Virtual el o la estudiante es atendida en cuanto a presentación de dudas, cuestiones...) está prevista la realización de algunas sesiones de tutorización para guiar los trabajos que el o la estudiante deberá elaborar a fin de mejorar la gestión del autoaprendizaje.
- Empleo del Aula Virtual: Desde el principio de curso todas las informaciones, guías y otros instrumentos vinculados a la enseñanza-aprendizaje formarán parte de los contenidos del Aula Virtual. Es más, el Aula Virtual se conforma como un espacio asincrónico en el que, además de "soportar" contenidos y guías de la asignatura, servirá como plataforma para entrega de trabajos, coordinación de actividades, espacio de debate... En definitiva, permite la interrelación entre pares (todos los y las estudiantes matriculados en cada grupo) y entre profesorado-estudiantes.

Respecto al sistema de evaluación de la asignatura DR1004-Derecho Romano se compone de dos actividades: la ejecución de Trabajos Académicos y la realización de la Prueba Final. Ambas actividades son de entrega/realización obligatoria.

La ponderación aplicable a cada uno de los tipos de prueba que conlleva la evaluación de la asignatura se distribuye otorgando a la elaboración de Trabajos Académicos un porcentaje del 20% total de la nota y al examen escrito (test, desarrollo y/o con problemas) se atribuye el 80 % del valor total de la asignatura.

Para superar la asignatura, tanto en la primera convocatoria ordinaria (enero), como en la segunda (junio), es necesario superar la Prueba Final. En cada curso académico y para cada una de las convocatorias, los criterios de superación de la Prueba Final se incorporarán y especificarán en el enunciado de dicha Prueba.

La realización/ejecución de la actividad de Trabajos Académicos está prevista para el primer semestre del correspondiente curso, es decir, se

desarrollará durante el período lectivo de la asignatura. Los resultados obtenidos en los Trabajos Académicos realizados se conservan durante todo el curso, es decir, se incorporarán a la calificación que, en su caso, obtendría el estudiante que realizara las Pruebas Finales en la segunda convocatoria ordinaria.

Para cada curso académico, el profesorado de la asignatura perfilará en el Aula Virtual en qué van a consistir los Trabajos Académicos.

En el SIA de la asignatura de Derecho Romano de la Universitat Jaume I, desde el inicio del curso académico constan los criterios necesarios para la superación de la asignatura, de en atención a los siguientes parámetros, de tal forma que, se considerará que un estudiante no se ha presentado a la correspondiente convocatoria de la asignatura en los siguientes supuestos:

1. Habiendo realizado los Trabajos Académicos, no se presente a la Prueba Final.
2. Presentándose a la Prueba Final, no realiza los Trabajos Académicos.
3. No realiza los Trabajos Académicos ni se presenta a la Prueba Final.

Los importantes cambios que se producen en nuestras sociedades y la educación deben ir de la mano, de tal forma que la segunda no puede obviar ni olvidarse de los primeros. No se trata únicamente de la aparición de implantación de nuevas tecnologías que influyen en la sociedad y, en consecuencia, en la educación que esa sociedad proporciona a sus miembros, sino que la propia sociedad evoluciona de modo que plantea nuevas necesidades a las que el sistema educativo debe dar respuesta (Sanz, 2003, p. 1).

Ante esta innegable realidad, este curso 2021/2022 nos planteamos la aplicación de una metodología de innovación docente, al menos, en alguna parte de la docencia de la asignatura, en esta ocasión para la realización del Trabajo Académico de la asignatura. Para ello nos fijamos en la posibilidad de utilizar el aprendizaje activo en la docencia de nuestra asignatura, este curso ya con una asistencia totalmente presencial, por lo que nos planteamos explorar, reflexionar y analizar las distintas

posibilidades de innovación docente que teníamos a disposición, así como las que van surgiendo día a día para dar respuesta a nuevas necesidades de la docencia frente a la evolución de la sociedad, cuál o cuáles pudieran adaptarse mejor a los planteamientos y contenidos de la asignatura y parte de la misma en la que nos planteábamos su aplicación. Tras el análisis de las diversas opciones de innovación docente nos fijamos en las posibilidades que nos ofrecía la utilización de la metodología del aprendizaje activo en la docencia del Derecho Romano en este curso 2021/2022, en el que gozábamos de la oportunidad de aplicarlo en un escenario de docencia presencial. Ello no constituye un óbice, para que si en el futuro surgieran acontecimientos que no nos permitieran esta docencia plenamente presencial no nos planteáramos la posibilidad de implantar esta metodología de la misma forma o con las variaciones oportunas en su aplicación práctica.

Así, con carácter previo, consideramos apropiado hacer referencia a la conceptualización del aprendizaje activo por el que apostamos aplicar en el curso académico 2021/2022 para la realización del Trabajo Académico de la asignatura de Derecho Romano.

Es cierto que el concepto de aprendizaje activo no es unitario y puede alcanzar significados muy variados (Prieto, 2006, p. 172), si bien puede apuntarse como concepto global de aprendizaje activo la realización de distintas actividades por parte de los estudiantes acompañada de la reflexión sobre las acciones que están llevando a cabo (Bonwell y Eison, 1991, p. 2, en Prieto, 2006, p. 173) y cuando los estudiantes aprenden de forma activa aprenden más que cuando son receptores pasivos de la enseñanza (Cross, 1987, p. 4, en Prieto, 2006, p. 173).

Son distintas las definiciones que ofrece la doctrina, aunque, en definitiva, el aprendizaje activo lo entendemos como el aprender pensando, y no, como una mera colección de actividades que el alumno hace, sin detenerse a pensar sobre el para qué lo está haciendo, cuál es el aprendizaje que hay detrás de cada actividad, que pueden ser de muy variada naturaleza: unas son útiles para trabajar dentro del aula, otras para fomentar el trabajo autónomo, otras sirven para dinamizar y aumentar la participación en las sesiones de aula o de laboratorio, otras para que el estudiantado pueda reflexionar sobre su propio aprendizaje y otras están

orientadas a aumentar su motivación o su implicación (Benavent, De Ves, Marqués, Cerverón, Castaño, Sanmartín, García-Pineda, Roger, López-Ballester y Pérez, 2022, p. 66).

La Universitat Jaume I, donde se desarrolla la aplicación de la metodología de aprendizaje activo planteada, pertenece a la generación de Universidades nacidas con posterioridad a la promulgación de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, de 25 de agosto, que puso las bases de la Universidad de nuestra reciente historia democrática. Esta nueva generación de universidades nació con vocación de modernidad, tal y como se recoge en el Preámbulo de la Ley de Creación de la Universidad Jaume I (Ley 3/1991, de 19 de febrero), que se plasmará en la elaboración de sus correspondientes Planes de Estudio.

La implantación de la metodología del aprendizaje activo se impone también en la docencia del Derecho Romano. De hecho, en palabras de Ortuño, con las que no podemos estar más de acuerdo, se trata de formar a juristas y no a simples conocedores de leyes y, por tanto, no parece oportuno que deba ofrecerse un número ingente de información y de datos, entre otras razones porque no hay tiempo material para ello y porque no se pretende que los estudiantes se limiten a memorizarlos y a reproducirlos en el momento del examen. Al hilo de estas afirmaciones de Ortuño, pensemos que la asignatura de Derecho Romano, aunque es de carácter básico y esencial y dispone de un amplio temario (en el caso de la Universitat Jaume alrededor de una treintena de temas, distribuidos en un total de cinco módulos) la docencia se limita a impartirte el primer semestre del primer curso de Grado en Derecho. Por lo que, tal como afirma Ortuño lo que ha de proporcionarse al alumno/a es la formación con la profundidad necesaria que le permita no sólo adquirir conocimientos, sino que le enseñe a saber buscar por sí mismo las fuentes de información y las respuestas que precise en cada caso; lo cual le será útil no sólo para el presente, sino también para el futuro y para ir forjando el sentido y el pensamiento jurídico. A dicha formación contribuye el Derecho Romano que, aun siendo un derecho histórico no vigente, cumple una función propedéutica y su legado nos ha proporcionado los principios comunes de la ciencia jurídica europea (Torrent, 2007 y Domingo, 2003 y 2007 en Ortuño, 2011). La nueva metodología se ha de centrar

en el aprendizaje que llevará a cabo el propio alumno/a y ha de contemplar tanto aspectos teóricos como prácticos porque tendrá que acreditar el conocimiento no sólo de los contenidos teóricos-dogmáticos de la materia, sino que también deberá haber adquirido una serie de habilidades (Ortuño, 2011, p. 4).

Tal y como ponen de manifiesto Marqués y Badía, el nuevo marco supone la incorporación de nuevas metodologías que requieran el trabajo autónomo de los estudiantes y con ello, un cambio de mentalidad en alumnos y profesores. Se pasa de un modelo basado en la enseñanza a un modelo basado en el aprendizaje...Con estas metodologías, el alumno deja de ser un sujeto pasivo y se convierte en el actor principal, siendo responsable de su proceso de aprendizaje. De hecho, la característica principal de las metodologías activas es que facilitan la implicación del estudiante, lo cual, según indica Prince, es un predictor importante del éxito académico. En su trabajo, Prince (en Marqués y Badía, 2014, p. 37) cita diversos estudios que muestran que el trabajo sobre las ideas erróneas de los estudiantes constituye un factor esencial para una enseñanza eficaz (Marqués y Badía, 2014, p. 37).

Pues bien, sentadas la anteriores bases nos hemos planteado adecuado utilizar y aplicar la metodología del aprendizaje activo, para la realización, en este supuesto, de una parte de la asignatura, y más concretamente de la correspondiente al Trabajo Académico de la asignatura de Derecho Romano, por cuanto estimamos que puede contribuir a fomentar el protagonismo del alumnado en su propio aprendizaje, aprender aprendiendo y de esta forma enriquecer sus inquietudes y conocimientos por el estudio y aprendizaje de forma que contribuya a despertar y adquirir cualidades y habilidades de utilidad tanto con respecto al resto de sus estudios universitarios como en un futuro profesional (si es que no lo están compatibilizando ya con sus estudios universitarios), al tiempo que contribuye a una mayor colaboración, debate y compartir conocimientos con el resto de sus compañeros y una actitud más proactiva y participativa con el profesorado.

2. OBJETIVOS

En la Universitat Jaume I, existen dos grupos uno de mañana (A) y otro de tarde (B), cada uno de ellos por profesoras diferentes, el de la mañana, pero en ambos grupos las directrices y criterios que se aplican al alumnado por parte del profesorado son comunes. Para precisar y centrar el escenario sobre el que se aplica la experiencia, queremos mencionar que el número de alumnos en ambos grupos de la asignatura es elevado, pues como medida supera el centenar de alumnos por cada grupo.

Desde este punto de partida, en el área de Derecho Romano de la Universitat Jaume I nos planteamos aplicar en ambos grupos de asignatura, la utilización de la metodología de aprendizaje activo para la realización del Trabajo Académico de la asignatura de este curso 2021/2022, y cuya realización constituye requisito para superar la asignatura.

Se pretende que el estudiantado, a través de la resolución de un supuesto práctico real que se les plantea para la realización del Trabajo Académico sea capaz de aplicar los conocimientos que está comenzando a adquirir, identificar los problemas jurídicos y las posibles soluciones, y lo haga trabajando colaborativamente con el resto de los compañeros.

Los objetos esenciales que nos marcamos, ofreciendo a los estudiantes las herramientas adecuadas fueran capaces de:

- Comprender la asignatura,
- Adquirir conocimientos de forma autónoma y,
- Reflexionar acerca de los problemas que se le puedan plantear, así como sus posibles soluciones.
- En definitiva, se pretende que los discentes gocen de una participación y compromiso cada vez más activos, tanto en la búsqueda de materiales y fuentes jurídicas, como en compartir conocimientos con sus compañeros y materialicen estas experiencias a través del debate entre ellos, lo que va a implicar que aprendan pensando, y en general, se fomenta la inquietud en el alumnado por completar conocimientos y sentirse protagonistas del propio aprendizaje, de una forma activa tanto dentro como fuera del aula.

3. METODOLOGÍA

En nuestro caso, para la aplicación del aprendizaje activo en la asignatura de Derecho Romano de la Universitat Jaume I, y más concreta y específicamente en la realización del Trabajo Académico de la asignatura se ha aplicado la metodología del aprendizaje activo del siguiente modo:

1. Se utiliza el aprendizaje activo y se parte de un caso práctico real que se les proporciona con antelación sobre el que se va a realizar el Trabajo Académico de la asignatura, para lo que se les facilitan modos de búsqueda de información: contexto histórico, fuentes, etc.
2. Los propios alumnos pueden compartir y debatir puntos de vista entre ellos con la información obtenida para la posterior realización del Trabajo Académico en clase, donde se les permite la utilización de materiales bibliográficos.

En nuestro caso se procedió del siguiente modo, que vamos a diferenciar en dos fases:

En una primera fase: A) Las directrices (comunes para ambos grupos) para la realización del Trabajo Académico de la asignatura se colgaron en el Aula Virtual al principio del curso, de tal forma que, aunque se les hubiera anticipado oralmente en la primera sesión de clase de la asignatura, de modo que desde el principio del curso los alumnos ya conocían en qué iba a consistir el Trabajo Académico, y en concreto, lo siguiente:

1. En el curso 2021-2022, el trabajo académico consistirá en la resolución de un caso práctico real correspondientes al temario de la asignatura.
2. El caso práctico se publicará en el Aula Virtual con antelación suficiente al día de su resolución en clase.
3. El caso práctico se resolverá durante el periodo de clase en las siguientes fechas. GRUPO A, martes 14 de diciembre de 2021
GRUPO B, martes 14 de diciembre de 2021
4. El alumno puede contar con materiales didácticos.
5. Se recuerda a los alumnos que la realización del Trabajo Académico es de entrega obligatoria para superar el curso.

En una segunda fase: B) Unos días antes de la realización del Trabajo Académico de forma individual en clase, en el Aula Virtual de la asignatura se puso a disposición del alumnado un conjunto de informaciones:

1. Las instrucciones concretas para la realización del Trabajo Académico
2. La noticia del periódico en la que aparecía publicado el caso real.
3. El caso práctico “*strictu sensu*” sobre el que había que realizar el Trabajo Académico

En el documento en el que constaban las instrucciones, además de recordarles el tipo de materiales que podían utilizar en clase para la resolución del Trabajo Académico se les indicaba lo siguiente:

1. En el Aula Virtual se ha colgado la noticia publicada en el periódico “El País” el pasado 28 de agosto de 2021 que con el título “Ámsterdam devolverá un “Kandinsky” a la familia de un coleccionista judío” que constituía el caso práctico sobre el que se va a trabajar (Ver la página completa del periódico y la noticia ampliada). Todos estos documentos se pusieron a disposición de los alumnos en el Aula Virtual de la asignatura.
2. Se recomienda a los alumnos documentarse previamente a la resolución del caso sobre el momento histórico en el que se desarrollan los hechos y sobre los hechos histórico-jurídicos relevantes para el caso.

A tal fin les recomendamos la lectura detallada de la historia del arte expoliado por los nazis que pueden encontrar fácilmente resumida en un enlace de Wikipedia relativo al arte expoliado por los nazis (<https://onx.la/da154>).

3. Tras la lectura del documento “El arte expoliado por los nazis” puede plantearse previamente las siguientes cuestiones sobre los hechos narrados que le ayudaran a solucionar el caso:

¿A qué nos referimos cuando hablamos del “arte expoliado por los nazis”?

El texto nos dice que la expresión inglesa *nazi looted art* (arte saqueado nazi) incluye no sólo la incautación de los bienes, sino también las llamadas “ventas de huida”. Por lo tanto, debían plantearse ¿Qué son las “ventas de huida”?

¿A qué acontecimiento histórico de carácter económico se refiere el texto con el término “Gran Depresión de 1933”?

¿Cómo afectó al mercado del arte la “Gran Depresión de 1933”?

¿En qué lugar se desarrolla el caso?

Del mismo modo, era importante que reflexionaran y entendieran el lugar en se desarrolla el caso, a fin de poder distinguir las diferencias que existieron entre las incautaciones llevadas a cabo en el territorio en qué se desarrolla el caso, con respecto a otros territorios ocupados por los alemanes.

Este curso académico 2021/2022, la noticia de la que se ha partido planteaba la problemática de la devolución de un cuadro (un Kandinsky valorado en 20 millones de euros) por parte del Ayuntamiento de Ámsterdam. Los antecedentes del caso eran los siguientes:

- Robert Lewenstein (coleccionista holandés que escapó a Francia con su familia por la ocupación alemana, quien había pagado en 1923 por el lienzo 500 florines).
- El Ayuntamiento de Amsterdam en 1940 adquirió el cuadro en una subasta por 160 florines.
- Con el devenir de los años, los descendientes de Robert Lewenstein deciden demandar al Ayuntamiento de Amsterdam alegando que una adquisición a tan bajo precio constituyó “una venta forzosa”. Los descendientes del Sr. Lewenstein no obtuvieron un resultado favorable de los tribunales porque no se había podido probar el robo del cuadro por parte de las fuerzas invasoras (la justicia holandesa se apoyó, entre otras cuestiones, en un informe de 2018 sobre este caso que sostenía la falta de pruebas que demuestren las razones por las que se vendió el

cuadro, ya que la familia tenía problemas económicos antes del estallido de la contienda).

- Sin embargo, y aun contando con un resultado favorable por parte de los tribunales, la alcaldesa del Ayuntamiento de Amsterdam decide devolver el cuadro los descendientes de Robert Lewenstein, para enmendar “la injusticia histórica del sufrimiento de la población judía durante la contienda”.

En el Trabajo Académico, además de otras cuestiones, se planteaba a los alumnos que fueran capaces de reflexionar, identificar las distintas instituciones jurídicas que aparecían en el caso, así como dilucidar cuál era la institución jurídica real que había propiciado la devolución del cuadro en cuestión a los descendientes del Sr. Lewenstein, otorgándoles así su propiedad, aún a pesar de haber perdido el pleito.

La información colgada en el Aula Virtual iba encaminada a que el estudiantado fuera capaz de comprender el caso práctico que debían trabajar, la búsqueda de antecedentes históricos, la comprensión de su contexto histórico (se les ha ofrecido información al respecto, a través de links, a fin de que pudieran buscarlos), identificar las figuras jurídicas del caso, las posibles cuestiones que se les pueden formular y el modo de su resolución en clase, se trataba que entre los propios alumnos, con independencia de si pertenecían al grupo de mañana o de tarde, pudieran compartir conocimientos, buscar fuentes e información, generándose el debate entre ellos, para posteriormente, poder elaborar el Trabajo Académico de forma individual en el aula /clase en función de las cuestiones que se podían plantear a cada uno de los grupos, y, en definitiva, adquirir habilidades y conocimientos de forma autónoma.

Ha resultado interesante observar que los alumnos, con independencia del grupo al que pertenecieran (mañana, grupo A; o tarde, grupo B), han sido capaces de compartir conocimientos, elaborar hipótesis entre ellos respecto a las figuras jurídicas que aparecen en el caso del que partían, la problemática que planteaba el caso, así como las cuestiones que se les podían plantear y posibles soluciones, y fomentar el debate entre ellos para la resolución del supuesto planteado

4. RESULTADOS

Con la experiencia implementada en el curso 2021/2022 para la realización del Trabajo académico de la asignatura de Derecho Romano de la Universitat Jaume I, consideramos que los resultados que se pretendían obtener y que pensamos que se han conseguido eran los siguientes:

1. Con el aprendizaje activo dentro y fuera del aula se enriquecen las facultades de los estudiantes para: comprender, reflexionar y analizar los supuestos que les planteen, al tiempo que se consigue,
2. Mayor participación del alumnado en su propio aprendizaje consiguiendo: mayor autonomía, eficacia y eficiencia, y el logro de mejores resultados académicos.

Con carácter general, podemos afirmar que en el curso académico 2021/2022, los resultados han sido buenos, al tiempo que han despertado la inquietud en los alumnos por una nueva forma de resolución de supuestos, que ha implicado una labor extra, adicional a la que se venía haciendo en años anteriores.

En este sentido debemos aclarar que, a salvo del curso académico 2020/2021, en el que se optó por otro tipo de prueba académica distinta en atención a las especiales circunstancias de la pandemia del COVID-19, y con un escenario de docencia híbrida, en cursos anteriores la realización del Trabajo Académico había consistido en la resolución en clase de dos casos prácticos de forma individual, pero con la posibilidad de utilización de materiales didácticos a los que acudir para ayudar a su resolución. Los casos prácticos que debían resolverse el día de la realización del Trabajo académico constaban en el Manual concreto de casos prácticos que se les recomendaba y sobre el que se iba trabajando en clase a lo largo del curso. Este curso 2021/2022, con independencia que en clase se haya seguido trabajando con los casos prácticos del mismo Manual a efectos de entrenamiento para la posterior resolución del Trabajo Académico en la fecha fijada y que iba versar sobre un caso real distinto a los que constaban en el Manual de casos prácticos, se buscaba un plus de esfuerzo y una participación más activa del estudiantado. Con ello, se ha apostado por un mayor protagonismo del alumnado en su

propio aprendizaje implicando una labor previa y adicional por su parte que ha enriquecido notablemente su labor de aprendizaje, reflexión, comprensión y adquisición de conocimientos.

5. DISCUSIÓN

Con la implantación de la metodología del aprendizaje activo en el curso académico 2021/2022 para la realización del Trabajo Académico de la asignatura de Derecho Romano de la Universitat Jaume I se generó reflexión y discusión, en definitiva, debate entre el propio alumnado, de ambos grupos de la asignatura (A y B), con carácter previo al planteamiento de las cuestiones a resolver el día de realización del Trabajo académico en clase. Con ello se pretendía que el alumnado dispusiera de una mejor y más profunda comprensión del supuesto real planteado, las figuras jurídicas que aparecían en el mismo, análisis de posibles cuestiones que se les pudieran plantear a resolver en clase el día de la realización del trabajo académico de forma individual, compartir y ampliar conocimientos y fuentes de búsqueda de materiales e información con el debate entre los propios alumnos y convirtiéndose en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, aprender aprendiendo.

6. CONCLUSIONES

Con la implantación de la metodología del aprendizaje activo para la realización del Trabajo Académico de la asignatura de Derecho Romano este curso 2021/2022 en la Universitat Jaume I, en el que las condiciones de la pandemia han permitido llevar a cabo la docencia con un escenario de presencialidad absoluta, podemos concluir que la experiencia ha sido positiva y satisfactoria para alumnado y profesorado, tanto en su desarrollo, en la mayor riqueza de conocimientos adquiridos por los alumnos y en los resultados académicos obtenidos por éstos puesto que en su gran mayoría han resultado satisfactorios.

En definitiva, la utilización del aprendizaje activo ha permitido a los alumnos tomar un mayor protagonismo en su propio aprendizaje, aprender pensando, adquirir nuevas capacidades que, además de contribuir a la mejora de sus rendimientos académicos, refuerzan la confianza en su

capacidad a fin de poder afrontar los retos que se les vayan planteando a lo largo tanto de su experiencia académica como profesional.

7. REFERENCIAS

- Benavent, X., De Ves, E., Marqués, M., Cerverón, V., Castaño, M.A., Sanmartín, I., García-Pineda, M., Roger, S., López-Ballester, J., y Pérez, C. (2022), Actividades de aprendizaje activo para una evaluación sostenible en el ámbito universitario. *Actas de las Jenui*, V. 7, 65-72.
- Bonwell, C. y Eison, J. (1991), *Active learning: Creating excitement in the classroom*, ASHE-ERIC Higher Education Report, nº 1, Washington D.C.: The George Washington University.
- Cross, P. (1987). *Teaching for learning*, AAHE Bulletin, 39, 3-7.
- Marqués, M. y Badía, J. M. (2014). Una experiencia de enseñanza centrada en el aprendizaje, *Actas del Simposio/Taller XX JENUI*, 37-44.
- Ortuño, M.E. (2011), La enseñanza del Derecho Romano a través de problemas. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. 4, sept 2011. 1-18.
- Prieto, R. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. *Miscelánea Comillas*, V.64, núm. 124, 173-196.
- Sanz, P. L. (2003). Metodología activa y aprendizaje autónomo con las TIC. *Rev. Dept. Didáctico de las lenguas y las Ciencias Humanas y Sociales*, 24 (1), 1-20.

FORENSIC GENETICS IN THE TEACHING FIELD OF THE LEGAL SCIENCES - IMPORTANCE AND LIMITATIONS

CLÁUDIA GOMES

SARA PALOMO DíEZ

ANA MARÍA LÓPEZ PARRA

ANA PATRICIA MOYA RUEDA

Departamento de Medicina legal, Psiquiatría y Patología

Facultad de Medicina

Universidad Complutense de Madrid

Grupo de Ciencias Forenses: Genética y Toxicología

Instituto de Investigación Sanitaria San Carlos de Madrid

1. INTRODUCTION

In the last few years, biology and genetics have evolved as one the pillars of forensic science. The new challenges of today's society make learning these disciplines in the legal sciences a priority for all types of professionals. Learning the basics of biology and genetic studies, along with how informative they can be and their inherent limitations, can be decisive in most trials where there is the so-called "biological criminalistics" or a complex case of kinship. These samples may be the only evidence that allows, on the one hand, to identify suspects and absolve innocents, whenever the genetic quality and concentration of the biological sample allows it (Pinheiro, 2013; Jamieson & Bader, 2016;).

The study of human biological samples with interest in criminal investigation aims, fundamentally, the determination of the biological nature of the samples in question (blood? semen? saliva?) (Gomes et al., 2017) as well as, to obtain a genetic profile, through genetic markers (Pinheiro, 2013). Usually, the best markers that allow a later statistical approach are the nuclear markers, which consist of autosomal DNA (auDNA), with 22 pairs of chromosomes, and heterosomal DNA, made up of the sex-responsible chromosomes: two X chromosomes (in women) or an

X chromosome and a Y chromosome (in men) (Jamieson & Bader, 2016; Gomes, 2020; Gomes et al., 2021;).

The scope of activity of forensic biology and genetics focuses on the study of samples collected at the crime scene, identification of individuals, both victims and alleged suspects of crimes, identification of victims of mass disasters and/or armed conflicts, missing individuals, and kinship cases (Ambers, 2022).

1.1. CHALLENGES THAT A PROFESSIONAL IN THE AREA OF LEGAL SCIENCES CAN FACE WITHIN THE SCOPE OF FORENSIC BIOLOGY AND GENETICS.

1.1.1 Precision and order.

Contrary to what it may seem through TV series, movies or media, the study of biological samples at the crime scene is one of the most complex tasks in all forensic science. Not only is the factor "external contamination" constantly present, but the experience of each expert is put to the test at every moment, as she/he will have to decide *in situ* which sample to take to the laboratory or not. In most cases, after the analysis of the crime scene and the collection of samples, it is not possible to repeat such steps, either due to a lack of samples, or because the scene has already been cleaned. For this reason, inspection by experts is crucial and usually unrepeatable. The crime scene investigation process includes maintaining scene security, preparing documentation, and collecting and preserving physical evidence (Li, 2015). A future professional of the legal sciences must understand the entire process of inspection of the crime scene, from the collection of possible evidence, until the time of issuance of the report. There is no randomness or improvisation: all the steps of an expert's action have been previously studied so that they are carried out in the shortest possible time, with the greatest possible efficiency.

It is mandatory when handling human biological samples, the use widely validated, rigorous and precise protocols that ensure the maintenance of their authenticity and integrity (Pinheiro, 2013). In order to homogenize worldwide, there is an organization (ISFG, International Society for Forensic Genetics) responsible for scientific dissemination and

harmonization of scientific protocols to be implemented in laboratory routines in biology and forensic genetics analysis (Pinheiro, 2013). The possibility of confirming the chain of custody of biological samples, from their collection to the issuance of the biological/genetic report, is also of special importance. Authenticity certifies that the samples submitted for analysis and preparation of the respective expert report were properly identified at the time of collection, reception and the respective study, and there is at all times a respective document that can confirm this. On the other hand, integrity constitutes a guarantee that the genetic material maintains its characteristics which, in principle, will ensure the achievement of results after being subjected to different analyses, both biological and genetic.

1.1.2 Biological and genetic limitations

Normally, the legal science professional has access to the final report, however, the fact that there are no results does not mean that all guidelines for this analysis have not been strictly complied with and carried out. There are many cases where the poor conservation and/or low quantity of samples does not allow to carry out of the necessary studies (Butler, 2009; Goodwin et al., 2011). In this specific case, where we deal with critical samples, which is very usual in forensic research, several factors influence, from the type of soil where the samples could be buried, if they were stored or not in formaldehyde, if they were stored at a temperature suitable for their preservation, if they were exposed to denaturing conditions such as extreme heat, if it had humidity or if it had already been manipulated by other laboratories, limiting the concentration of genetic material (Butler, 2009; Goodwin et al., 2011). It is not so much the age of the sample, but the process of packaging and preservation to which it was or was not subject, since its deposition (Gomes et al., 2019).

Other factors can prevent the achievement of a result considered "favourable", as is the case, for example, of an identification. The existence of close relatives to the individual, specifically parents or children, may prevent the individual from being identified by genetic analysis. In specific cases of identification, it is tried to resort not only to close relatives but also to samples that are known to belong to the individual in

question, trying in this case to compare both genetic profiles, *ante*, and *postmortem*. In cases where there is no information on close relatives or assigned samples, the study of lineages can be attempted (Butler, 2009; Pereira, 2013; Gomes et al., 2021; Palomo-Díez et al., 2022;), as will be explained further on.

On the other hand, there are other types of analyses that, even if they could provide identifying information, are not within the scope of a forensic genetics study, unless under a specific judicial request. Specifically, we refer to coding information since access to this type of data is not authorized in most European Constitutions. Coding information is understood as all the information coming from a gene or protein that leads to the expression of a given characteristic, visible (such as eye colour) or non-visible (such as the propensity for certain disease). However, certain characteristics such as the determination of external phenotypes, specifically, the colour of eyes, skin, hair, and hair shape, among others, can not only help but be decisive in the identification of a given individual (Pereira, 2013), as it occurs in cold cases. For example, imagine a case where an individual is already in a skeletonized state. It is not possible to carry out a fingerprint identification; a dental record could be feasible, as long as that individual has a previous dental record, and concerning genetics, if there are no close relatives, it will be difficult to carry out this identification. In this way, the determination of the external characteristics of the individual and its subsequent disclosure may help to recognize this person. The study of these characteristics in European countries is not particularly widespread, as it focuses on coding information. One of the main arguments focuses on the individual's right not to study her/ his coding information, the right to his "intimacy".

1.1.3 Maternal and paternal lineage: the crucial path in recent and cold cases.

As mentioned before, there are several cases of missing persons where, decades after the disappearance, a corpse is found that may or may not belong to that person. Over the years, it is increasingly difficult to find direct relatives, specifically, parents and children. What is currently being done more frequently is to resort to the so-called forensic Genealogy

(Gomes et al., 2021). Specifically, lineage markers are most often studied, such as mitochondrial DNA (mtDNA), transmitted from mothers to all their offspring, and the Y chromosome, transmitted between a father and male children (Goodwin et al., 2011; Gomes et al., 2019; Gomes et al., 2021; Gomes et al., 2022; Palomo-Díez et al., a2022; Palomo-Díez et al., b2022). Lineage markers are transmitted across generations, without significant changes, allowing non-close relatives (such as grandparents, cousins, and uncles, among others) to be studied, leading to the inclusion of that corpse in a given family (lineage) (Pereira, 2013; Gomes, b2020; Gomes et al., 2022; Palomo-Díez et al., a2022; Palomo-Díez et al., b2022;).

A professional in the legal sciences must understand the difference between this type of study and a traditional identification (Gomes et al., 2022; Palomo-Díez et al., a2022). Studying lineage markers does not allow identification since, in the case of the Y chromosome, for example, all-male relatives via the paternal line will share the same lineage information, so it is not possible to distinguish between the paternal grandfather and a paternal cousin (Butler, 2009; Goodwin et al., 2011; Gomes, b2020; Gomes et al., 2022). This type of study is crucial, and they are increasingly used in forensics, especially in cases where there are no close family members, and where facial identification or fingerprint identification is not possible. Thus, this type of forensic investigation often resorts to databases where lineage data are increasingly stored, as is the case with FamilyTreeDNA or 23AndMe databases (Pereira, 2013; Gomes et al., 2021;). The existence of genetic databases, in addition to the advantages of supporting criminal investigation and civil identification, have gradually revealed themselves to be indispensable tools in international cooperation against crime. Indeed, genetic databases make it possible to identify links between different crimes; establish connections between biological traces; exclude suspects whose genetic profile is already stored in the database; identify missing persons or victims of catastrophes; identify perpetrators of crimes residing in other countries; or help to resolve cold cases, usually for lack of evidence.

1.1.3 Genetics and statistics: the Achilles heel

The teaching of biostatistics in the field of Law is also fundamental since, depending on the case in question, its incorrect interpretation can be decisive. Statistical analysis in forensic genetics is as important as possibly the constant maintenance of the chain of custody throughout the entire experimental process. Therefore, the teaching of biostatistics must be clear and precise, focusing not so much on how the calculation is carried out, but rather on the correct interpretation of the result.

The added value of genetic testing is its independence. Two laboratories analysing the same biological evidence should produce exactly the same probabilistic result.

There are strict and precise guidelines for the statistical analysis of the data produced through laboratory analysis. The same is true about a kinship analysis and its associated probability. A genetics expert can't give an "exact value" as is often requested since the translation of probability and its percentage into genetic values is distinctly different.

The "problem" of %

Due to a possible lack of training in mathematics and applied statistics, for a professional in the field of Law and legal sciences in general, it is easier to understand and interpret a value in percentage format (%) than through Bayesian inference (Jamieson & Bader, 2016). However, the percentage values can be largely misleading, as common sense adopts a value greater than 50% as favourable to one of the parties. In forensic genetics, this does not happen. In the case of the investigation of biological relationships, a probability of 51% corresponds to a result that is incompatible with a close relationship (Yepes, 2006; Pinto et al., 2010; Pinheiro, 2013; Egeland et al., 2015; Jamieson & Bader, 2016), for example, that two individuals are cousins in the third or fourth degree, or possibly more distant. The problem usually arises with higher percentage values, where it is erroneously considered that, for example, 99.9% and 99.9999% correspond to the same value. In genetics, these two values correspond to quite different genetic profiles. The first value, 99.9%, could correspond to the probability of kinship between two individuals

that do not share identical genetic information by sufficient descent, so they should not be close relatives. In the second case, the value of 99.9999% could be a case of paternity (Pinto et al., 2010; Pinheiro, 2013; Egeland et al., 2015; Jamieson & Bader, 2016), since the value corresponds to two genetic profiles where, for each analysed marker, identical genetic by descent information is compatible. Given the complexity of interpreting the results and the profound consequences that could entail considering these two values as "equal", for example, multidisciplinary is fundamental in the teaching of legal sciences. The incorrect interpretation of a percentage value has direct consequences in the lives of citizens, with profound consequences, not only economic but also emotional, as in the case of incorrectly attributing paternity. In this way, it is common for the forensic genetics expert to present the result in other formats, such as 1:1000 (1 in 1000) (Egeland et al., 2015; Jamieson & Bader, 2016), trying not to get into the problem of percentage values.

Populations are not the same.

Another fundamental point within the statistical calculation is the database (Yepes, 2006; Gomes et al., 2020;). The choice of allelic or haplotypic frequency database is one of the fundamental points for the calculation since the wrong choice can lead to an exclusion of kinships or a false inclusion. This is since genetic information is not distributed equally between different populations and may be more or less frequent (Pereira, 2013). If the individual belongs to a northern European population and an African database is used to search for the data frequency, the result will be completely incorrect. For this reason, future professionals in the legal field must understand not only the importance of statistical computations but also the repercussions when the data search is not carried out correctly since the probabilistic value provided will be completely erroneous.

2. OBJECTIVES

Propose a higher education model in which specialists in legal sciences are capable of

- a. To explain the fundamentals of biology, genetics, and statistics, which support a result in forensic genetics.
- b. Propose an educational model that allows specialists in legal sciences to understand the potential and limitations of forensic genetics, both biologically and legally.
- c. Allow legal science specialists to recognize the potential of genetics in resolving unsolved cases (*"cold cases"*).
- d. Make legal science specialists understand a probabilistic value in a specific case context.

3. METHODOLOGY

The teaching of forensic genetics in legal sciences must be based on three fundamental strategies. First, the explanation of the essential biological basis; then, a practical approach, both with theoretical exercises and laboratory experiments (*"Practices"*). The practices allow the student a greater understanding of the concepts handled. Finally, each student must study and resolve a case where genetics was fundamental to its resolution (*"Challenges"*).

In the introduction section, the basic knowledge that a student requires to understand the principles on which forensic genetics rests has been outlined. The student in the field of social sciences will require the use of very didactic and pedagogical material since essential aspects in biology will be considered and that they may not have studied before.

Therefore, it will be convenient for the teacher to use videos, animations, and many images that help the student to acquire this knowledge. An interesting methodology is the use of challenges. In these challenges, the student is asked a specific question related to the syllabus and is asked to answer in a short space of time (3 or 4 days). These questions, although related to the program, will require a greater degree of understanding. On the one hand, it will require an effort from the student, both to understand the concepts already taught in the subject, and on the other, the acquisition of new knowledge.

Regarding the realization of experimental practices, these must have a level of instrumental difficulty appropriate to the type of student. In

general, the student in the field of social sciences does not usually have experience in the laboratory, and it is already new to her/him. Specifically, we would propose carrying out 4 practices (DNA extraction, DNA amplification, visualization of the results, and the analysis of a theoretical case). The number of students for practices should not exceed 20 students and the ideal would be 2 professors in the laboratory. The student must prepare a laboratory notebook where the student must include the theoretical basics of the experiments, the protocols developed and their results, together with their interpretation.

3.1. PRACTICES

Before the start of the first practice, the material and devices that will be used during practice will be explained. In addition, the student will be explained the human DNA contamination control measures that will be used, such as the use of gloves or masks.

3.1.1 Genetic material extraction

In the first practice, the student will have to perform a DNA extraction from a sample of their saliva, using Chelex® (Bio-Rad). The protocol used is simple and has few steps. There is no danger of contamination since the student works with a sample of their saliva. And the result is an extract of your DNA.

Pedagogical objective

The student has the incentive that in the end, he will obtain his DNA. On the other hand, the performance of each step is accompanied by an explanation related to the physical and chemical characteristics of DNA. Carrying out the extraction allows the student to visualize the concept of DNA. The student can check how the theoretical explanations are reflected in the practice. Thus, for the student is easier for him to understand these concepts. So, the pedagogical objective is that the student understands the concept of DNA and knows some of its characteristics.

3.1.2. DNA amplification

In the second practice, the student will perform a PCR. The student will amplify a genetic sex marker. To do this, it will use a pair of oligos, JR25 and JR26. These primers amplify 154 base pairs (bp) that are only on the Y chromosome. These oligos were designed for degraded DNA samples, so they are highly optimized. Although the extraction is not as optimal as it should be, the student has many possibilities for obtaining results. In this practice, the DNA extracted in the practice will be used. The use of automatic pipettes will be reviewed again, and they will be reminded of the importance of the measures taken to control human DNA contamination.

The determination of this DNA fragment will take place by the PCR procedure (Polymerase Chain Reaction) that obtains, in vitro, millions of copies of a certain sequence. As the fragment is only on the Y chromosome, the PCR reaction will only produce results in male individuals. The PCR technique, so well-known after the Coronavirus pandemic, has been widely used in forensic laboratories since its design by Kary Mullis in 1983. Before performing the PCR, the animation is used to explain its theoretical basis, for example, <https://dnalc.cshl.edu/resources/animations/pcr.html>.

Pedagogical objective

At the end of the practice, the student must understand the concept of marker and what the PCR technique consists of since it is a basic technique in the field of forensic genetics.

3.1.3. Visualization of the results

The third practice will consist of electrophoresis in an agarose gel to visualize the results. Electrophoresis is a technique used to separate molecules, proteins, or nucleic acids, based on their molecular size and electric charge. Nucleic acids have a negative electrical charge, which will direct them to the positive pole. When an electric field is applied to an agarose gel, the DNA fragments will migrate towards the positive pole with a migration rate dependent on the pore size of the gel and the size

of the fragment. The visualization of a PCR band in agarose electrophoresis will allow us to know the sex of a sample.

In this case, students will be provided with a ready-made agarose gel. Students only must load their amplifications into the wells of the gel. Before loading the amplified into the wells of the gel, a loading buffer is added. This buffer increases the density of the samples so that they can remain inside the well during the loading process. Moreover, the amplified are stained and act as an indicator of the progress of the migration during electrophoresis.

Once the electrophoresis has finished, the detection of the fragments is carried out using Midori green, an agent capable of intercalating between the nitrogenous bases of DNA and emitting blue-violet light after illumination with ultraviolet light in a transilluminator.

Once the student sees the result in the transilluminator, they must discuss the result with the professor. The results they can see are the absence or presence of a band, and it depends on the type of amplification (male or female sample, positive or negative control). In those cases, in which a different result than expected is obtained, the student must try to give reasons for this abnormal result: errors during the extraction or in the PCR, for example.

Pedagogical objective

The student should be able to interpret the result on the agarose gel.

3.2. CHALLENGES

a) The fourth practice will consist of the resolution of a case.

The student will be provided with a sheet where the information of a case will appear. Next, four questions will appear. The first will refer to the determination of sex. The second will ask them to reconstruct a profile from the family profiles. The professor will provide a template with several blank pedigrees depending on the number of markers that appear in the case (between 9-11 markers). The third question will refer to the interpretation in cases of mixtures. Concerning this question, the professor will be asked how this result should be reflected in a judicial report.

The fourth and last question will be about mitochondrial DNA profiles. Each question will depend on the case's characteristics, but the exercise's structure will always be the same. Students will have one hour to solve it in the same classroom. They can ask the professor questions. After delivering it, the professor will resolve it in the classroom, and the most frequent doubts will be discussed. This exercise will have a note that will be included in the final evaluation of the subject.

Pedagogical objective

The student must be able to interpret the genetic profiles. And perhaps most importantly, how these results should be communicated in court.

- b) Another activity that will make it possible to explore not only the knowledge of biology and genetics learned but also interaction and group work, will be the analysis of so-called "*cold cases*".

A forensic case not yet solved can be presented to each group and each group can describe what genetic tool could be useful for solving the case in question; the other groups must present all the points they consider "unconstitutional" or incorrect, thus promoting a discussion both within the scope of forensic biology and genetics, as well as within the law.

4. RESULTS:

4.1. CLASS-LEVEL RESULTS

The evaluation of the results must be carried out at two levels. In the first place, the professor can assess the performance of the proposed experiments and their success in obtaining the results. The professor will have a laboratory notebook where the professor will be able to assess the performance of the experiments.

Secondly, the delivery of the case will allow the professor to objectively assess the understanding of the concepts handled during the practices. In addition to having the laboratory notebook where the student must have included the theoretical basis of the proposed experiments. In addition, during the migration of the agarose gel, the students participate

in a Kahoot-type questionnaire where the concepts handled in the practices are reviewed. Using this game, the teacher has another piece of information about the assimilation of concepts.

This type of internship has already been carried out with fourth-year students of the Criminology degree with great success. In the final evaluations, the students value positively the realization of this type of practice, and also request that the number of practices be increased. In addition, they usually request that more cases be included in the Virtual Campus so that they can check if they understand and know how to resolve the issues raised.

Finally, an objective piece of information about the usefulness of this type of pedagogical strategy is that a case is included in the final exam, and it is usually one of the questions where social science students obtain maximum marks.

4.2. EXPECTED RESULTS FROM A PROFESSIONAL WITH PREVIOUS TRAINING IN FORENSIC BIOLOGY AND GENETICS.

It is expected that a professional in the field of legal sciences, with previous academic training in forensic biology and genetics, can identify the potential of both disciplines in cases of biological criminalistics and kinship, such as complex cases of kinship, knowing which relatives are more or less efficient depending on the case; rape cases, knowing as time goes by, the ability to identify the violator is less probable; or *cold cases*, where the study of lineages can be decisive through distant relatives, such as cousins or uncles/aunts.

It is supposed these professionals be able to understand the absence of a genetic result due to the low concentration of genetic material and not due to a possible "*mala praxis*".

Finally, it is expected that any professional in the field of legal sciences will be able to understand the probabilistic value associated with genetic analysis, realizing which values are compatible with identification, with kinship and which values allow to discard a biological relationship between two individuals.

5. DISCUSSION

Based on these didactic axes, legal sciences students would be much better prepared and would understand much better both the potential and the main limitations of biology and forensic genetics when dealing with complex biological criminalistic cases. For all that formerly explained, it would be essential that a student and future professional in the field of Law understand why in a human hair we will not find nuclear DNA unless the sample still has the respective follicle; why after five or six weeks of a sexual violation it will not be possible to analyse an intact sperm; why all the biological samples will not provide DNA; why a biological sample found in water will provide genetic material whose quality and concentration will be definitely lower than a sample that, despite being much older, but having been preserved will provide better genetic data. On the other hand, a future professional in Law must understand that in forensic genetics, many times, even using the most efficient technology it is not possible to obtain a satisfactory result, or even any result at all. Frequently, it is the sample's biology that leads to a result, depending mostly on its DNA concentration.

Both a student and a professional in the field of legal sciences must understand and know how to use the correct biological and genetic vocabulary in each case. For example, at the crime scene the biology expert will never "*take DNA*"; what is carried out is the collection of biological samples that, later in the laboratory, will be confirmed whether they have biological material and its quality.

The importance of teaching the bases of forensic genetics in the legal sciences is evident in cases where the lack of academic training, on the part of these professionals, leads to the discarding of genetic evidence, or its incorrect interpretation. The consequences can be very serious since culpability or exculpation of an individual could be based on a misinterpreted result. On the other hand, awareness of the genetic potential would enable a significant range of different studies, concerning those carried out during the daily laboratory routine. Likewise, the knowledge of its limitations would grant a better interpretation of the evidence, allowing to follow other (scientific) paths.

6. CONCLUSION

The teaching of forensic biology and genetics, and its foundations, must be today one of the fundamental pillars for future professional training in legal sciences.

7. ACKNOWLEDGMENTS / SUPPORT

We thank the Department of Legal Medicine, Psychiatry and Pathology of the Faculty of Medicine of the Complutense University of Madrid since due to the participation of its professors and researchers, we have been able to participate in different training activities and dissemination, allowing us to focus this proposal, as well as deepen the knowledge of forensic genetics in the field of legal sciences.

8. REFERENCES

- AMBERS, A. (2022). *Forensic Genetic Approaches for Identification of Human Skeletal Remains: Challenges, Best Practices, and Emerging Technologies*. Elsevier Science.
- BUTLER, J. M. (2009). *Fundamentals of Forensic DNA Typing*. Elsevier Science.
- EGELAND, T., Kling, D., & Mostad, P. (2015). *Relationship Inference with Familias and R: Statistical Methods in Forensic Genetics*. Elsevier Science.
- GOMES, C., López-Matayoshi, C., Palomo-Díez, S., López-Parra, A. M., Cuesta-Alvaro, P., Baeza-Richer, C., ... & Arroyo-Pardo, E. (2017). Presumptive tests: A substitute for Benzidine in blood samples recognition. *Forensic Science International: Genetics Supplement Series*, 6, e546-e548.
- GOMES, C., Fondevila, M., Magana-Loarte, C., Fernandez-Jimenez, J., Fernandez-Serrano, J., Palomo-Diez, S., Baeza-Richer, C., Lopez-Parra, A. M., & Arroyo-Pardo, E. (2019). An unusual kinship case from the Spanish Civil War (1936-1939): Ancient versus degraded sample's investigation. *Forensic Science International Genetics Supplement Series*, 7(1), 690-691.

- GOMES, C., Quintero-Brito, J. D., Martínez-Gómez, J., Pereira, R., Baeza-Richer, C., Gay, M. A., Díez-Juárez, L., Palomo-Díez, S., López-Parra, A. M., & Labajo-González, E. (a2020). Spanish allele and haplotype database for 32 X-chromosome Insertion-Deletion polymorphisms. *Forensic science international: genetics*, 46, 102262.
- GOMES, C. (b2020). Investigación de Parentesco Biológico en Muestras Críticas Utilidad en casos de investigación Histórica, Antropológica y/o Forense. Ph.D Thesis. University Complutense of Madrid.
- GOMES, C., Palomo-Díez, S., López-Parra, A. M., & Arroyo-Pardo, E. (2021). Genealogy: The Tree Where History Meets Genetics. *Genealogy*, 5(4), 98.
- GOMES C, Palomo-Díez S., Baeza C, Arroyo E, López-Parra A. (2022). Tipos de polimorfismo y aplicaciones forenses. In *Manual para el estudio de las Ciencias Forenses* (pp. 283-305). Tébar Flores.
- GOODWIN, W., Linacre, A., & Hadi, S. (2011). *An Introduction to Forensic Genetics*. Wiley.
- JAMIESON, A., & Bader, S. (2016). *A Guide to Forensic DNA Profiling*. Wiley.
- LI, R. (2015). *Forensic Biology* (2nd ed.). CRC Press.
- PALOMO-DÍEZ S; Gomes C, Baeza C, López Parra A, Arroyo E. (a2022). El ADN en las Ciencias Forenses. In *Manual para el estudio de las Ciencias Forenses* (pp. 259-281). Tébar Flores.
- PALOMO-DÍEZ, S. & López-Parra A. (b2022). Utility and Applications of Lineage Markers: Mitochondrial DNA and Y Chromosome. In P. S. Hirak Ranjan Dash, J. A. Lorente (Ed.), *Handbook of DNA Profiling* (1 ed., pp. 423-451). Springer Singapore.
- PEREIRA, A. (2013). Desafios Éticos-jurídicos da Prova Pericial. In M. F. Pinheiro (Ed.), *Ciências Forenses ao Serviço da Justiça* (pp. 27-53). Pactor.
- PINHEIRO, M. F. (2013). Inovações em genética Forense: Sua contribuição na aplicação da justiça. In M. F. Pinheiro (Ed.), *Ciências Forenses ao serviço da justiça*. Pactor.
- PINTO, N., Gusmão, L., & Amorim, A. (2010). Likelihood ratios in kinship analysis: contrasting kinship classes, not genealogies. *Forensic science international: genetics*, 4(3), 218-219.
- YEPES, J. C. (2006). *Matemáticas aplicadas a la genética forense*. Ministerio del Interior-España.

EL GLOSARIO JURIDICO COMO INNOVACION DOCENTE

CARLA DE PAREDES GALLARDO
Universidad europea de valencia

1 INTRODUCCIÓN

Desde hace varios años, la Universidad Europea de Valencia está trabajando en metodologías educativas que requieren una transformación en el proceso formativo de los alumnos, con la finalidad de que adquieran, no solo unos conocimientos teóricos sino también unos conocimientos prácticos de la profesión, así como unas competencias transversales. Algunas de las competencias de mayor importancia son las competencias relacionadas con la adaptación a los nuevos recursos digitales, sin olvidar la importancia de las competencias comunicativas, especialmente en los estudios o disciplinas donde la divulgación y la transferencia científica ha resultado indispensable, como es el caso de las áreas de Ciencias Sociales y de la Comunicación. En este sentido, una comunicación Jurídica eficaz requiere el conocimiento y dominio de diversas herramientas de transferencia del conocimiento. Entre ellas, aquellas relacionadas con la comunicación oral.

En este sentido, se detectó posibles mejoras en algunas asignaturas de la facultad de Ciencias Sociales, entre ellas, en la asignatura de Derecho Penal, parte general, impartida en el Grado en Criminología y en el Grado en Derecho, que los alumnos tenían una comunicación oral con deficiencias legales debido a las lagunas que adolecían a la hora de definir los conceptos Jurídicos básicos, así como falta de vocabulario jurídico. Por ello, a lo largo del curso académico 2019-2020 y 2020-2021 se decidió implantar como metodología docente la realización de un Glosario Jurídico, el cual se elabora a lo largo del semestre segundo de los dos cursos académicos, en el aula con la ayuda del profesor y la

colaboración de todos los alumnos. Las primeras sesiones de clase se emplean para dar a conocer a los alumnos el listado de palabras jurídicas que se quieren definir y se quiere tener una buena comprensión de los conceptos básicos, para ello se realiza las definiciones de los mismos de manera conjunta, entre los alumnos y la profesora, de manera que todos los alumnos tengan una única definición y la misma sea entendida por todos. A medida que van completando las definiciones del Glosario la suben a la plataforma virtual de la asignatura para que la puedan consultarla y estudiarla en todo momento. Las siguientes sesiones se utilizan para ayudar a los estudiantes a aprender dichas definiciones mediante la gamificación. Es decir, se realizan con todos los conceptos jurídicos unas tarjetas de cartón donde figura cada una de las palabras que deben definir. El color de las tarjetas es el rojo, no es elegido al azar, sino se escoge el rojo porque es el color que se identifica en juzgados con el Derecho Penal. Dichas tarjetas se reparten de manera aleatoria a cada alumno, sin que puedan verlas hasta que estén repartidas todas las tarjetas. Una vez todos los alumnos tienen encima de su mesa una tarjeta, la profesora comienza a levantar la tarjeta y los alumnos deben definir el concepto jurídico en muy pocos segundos, de manera que adquieren una fluidez y rapidez mental respecto los conceptos jurídicos. Esta situación les genera un poco de nerviosismo y a la vez de motivación. Todos aquellos alumnos que contesten la definición de manera correcta obtienen un punto acumulativo, de tal manera que el alumno que acumule un total de 10 puntos obtiene un punto en la evaluación final de la asignatura. A medida que vamos jugando a lo largo del semestre, se observa la agilidad de algunos alumnos y la dificultad de otros, por ello, para ir más allá, a los alumnos que van adquiriendo esa agilidad, les damos la opción de complicar más el juego. Es decir, cuando reciben la tarjeta no pueden decir que concepto jurídico es, de manera que deben definirlo con la intención de que sean sus compañeros quienes adivinen a que concepto jurídico está definiendo, así conseguimos más complejidad para aquellos alumnos que van adquiriendo esa agilidad mental y que el resto de los compañeros se impliquen en su aprendizaje ya que deben estar atentos a la definición. A los alumnos que les resulta más complicado tener esa agilidad mental, se les da más tiempo, destapando la tarjeta y pasando el turno a otro compañero dándole tiempo para pensar. Aquellos

alumnos que lo necesiten se les da también la posibilidad de apoyarse en definir el concepto de manera escrita para facilitar el trabajo. En la asignatura de Derecho Penal, parte general hay 45 alumnos matriculados en dos grupos distintos impartidas en el semestre 2 en el curso académico 2019-20 y curso académico 2021-22.

Esta metodología permite al alumno adquirir los conocimientos básicos para poder comprender mejor la asignatura, mejorar en el estudio de esta y principalmente adquirir una fluidez en la comunicación oral. Por otro lado, el alumno adquiere una muy buena agilidad mental y rapidez a la hora de definir conceptos jurídicos. Los resultados obtenidos con esta actividad innovadora fueron muy positivos por parte de los alumnos, que manifestaron la iniciativa como novedosa y motivadora al poder comprender y entender mejor el Derecho Penal, cuestión que les facilitó el estudio de la asignatura. Por parte de los profesores, manifestaron que habían notado una madurez jurídica por parte de los alumnos importante al saber y comprender de manera más fluida los conceptos jurídicos.

1. INTRODUCCIÓN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve la mejora del sistema educativo universitario, al mismo tiempo que fomenta una mayor implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Para implantarlo plenamente y con éxito es necesaria la aplicación de nuevas metodologías educativas, así como la utilización de herramientas que fomenten el aprendizaje constructivo y creativo de los alumnos. De este modo, los alumnos podrán desempeñar un papel más activo, en lugar de ser meros receptores de conocimientos, convirtiéndose así en los auténticos protagonistas de su proceso formativo.

La nueva realidad propone nuevas metodologías educativas y persigue diferentes objetivos pedagógicos. Desde hace varios años, la Universidad Europea de Valencia está trabajando en metodologías educativas que requieren una transformación en el proceso formativo de los alumnos con la finalidad de que adquieran unas competencias transversales y no solo unos conocimientos teóricos. Esta transformación aboga por un proceso formativo centrado en la adquisición de competencias y en

el desarrollo del potencial humano de los estudiantes. Algunas de las competencias que mayor importancia adquieren son las relacionadas con la esfera comunicativa, especialmente en disciplinas en las que la divulgación y la transferencia científica resultan indispensables, siendo el caso en Ciencias Sociales. En este sentido, una comunicación científica eficaz requiere el conocimiento y dominio de diversas herramientas de transferencia del conocimiento. Entre ellas, aquellas relacionadas con el conocimiento del vocabulario jurídico para permitir una exposición fluida en la comunicación oral. La Universidad Europea de Valencia pretende reforzar el aprendizaje de los estudiantes de manera flexible y entretenida, fomentando la participación del estudiante en el aula, con la finalidad de prepararlos para el mundo profesional. Por ello, considera que el "glosario jurídico" es una forma de acercarles a la realidad académica e investigadora. La realización del glosario es una estrategia didáctica, útil en la adquisición de las competencias y destrezas necesarias para la comunicación oral. El objetivo general de este trabajo es desarrollar un recurso formativo e innovador en el proceso de enseñanza universitaria, donde el alumno adquiera las competencias comunicativas del "saber" científico, además del conocimiento de la asignatura concreta donde se trabaja esta actividad.

En este sentido, una comunicación científica eficaz requiere el conocimiento y dominio de diversas herramientas de transferencia del conocimiento. Entre ellas, aquellas relacionadas con comunicación oral. La Universidad Europea de Valencia pretende reforzar el aprendizaje de los estudiantes de manera flexible y entretenida, fomentando la participación del estudiante en el aula, con la finalidad de prepararlos para el mundo profesional. Por ello, considera que la comunicación oral es una forma de acercarles a la realidad académica y jurídica, ya que en el área de las ciencias sociales es muy importante saber comunicar de manera eficaz y saber transmitir toda la información, para ello, es necesario tener un buen vocabulario jurídico y un buen dominio del mismo. El Glosario Jurídico es una estrategia didáctica, útil en la adquisición de las competencias y destrezas necesarias para exponer correctamente. El objetivo general de este trabajo es desarrollar un recurso formativo e innovador en el proceso de enseñanza universitaria, donde el alumno

adquiera las competencias comunicativas del "saber" científico, además del conocimiento de la asignatura concreta donde se trabaja esta actividad.

El abogado actual, poco o nada tiene que ver con el de hace apenas unos años, se enfrenta a entornos más exigentes con competencias y habilidades que se suponen desarrolladas o adquiridas, como pueden ser capacidad de análisis estratégico, soft and digital skills, más allá de la técnica. Se le exige que sepa comunicar, presentar, transmitir y explicar los conceptos tanto a eruditos de la materia como en foros que no están relacionados estrictamente con el derecho.

La nueva era debe saber participar en multidisciplinares situaciones en el ejercicio del derecho, no solo cuando estás defendiendo o acusando un caso sino también cuando estás lo que implica un dominio de la materia y de los conceptos jurídicos necesarios de manera innata, así como una agilidad mental muy importante. Las buenas prácticas requieren de la renovación de los métodos de enseñanza en virtud de la adaptación y la mejora de la calidad educativa, de manera que se adapten a las demandas profesionales y se adapten a las nuevas exigencias.

De acuerdo con nuestro modelo académico, es necesario Practicar en la universidad con los compañeros y luego practicar con compañeros de otras disciplinas sacándoles de su zona de confort hará que se enfrenten a distintos entornos y se den cuenta de la necesidad de saber transmitir y la necesidad de trabajar en equipo, ya que el ejercicio de la profesión supone trabajo de manera multidisciplinar desarrollando todas las habilidades transversales.

La idea de crear un Glosario surge ante la necesidad que se detecta en la asignatura de Derecho Penal, parte general, impartida en el Grado en Criminología y en el Grado en Derecho, que los alumnos tenían una comunicación oral con deficiencias legales debido a las lagunas que adolecían a la hora de definir los conceptos Jurídicos básicos, así como falta de vocabulario jurídico especializado. Por ello, a lo largo de los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021 se decidió implantar como metodología docente la realización de un Glosario Jurídico, el cual se elabora a lo largo del semestre segundo del curso académico, dentro de las

sesiones de la asignatura con la ayuda del profesor y la colaboración de todos los alumnos. En las primeras sesiones de clase se emplean para llevar a cabo el listado de vocablos jurídicos se consideran entre los alumnos y la profesora que son necesarios y básicos para una buena comprensión de los conceptos básicos, a continuación se realiza las definiciones de los mismos de manera conjunta para asegurar de que la definición es la correcta para ese término jurídico, y por otro lado, para que todos los alumnos tengan la misma definición del concepto, de manera que todos los alumnos se estudian la misma definición. Algunas de las definiciones son extraídas del texto legal correspondiente, es decir, el Código Penal, y los demás conceptos jurídicos se definen extrayendo las definiciones de las materias de la asignatura. A medida que van completando las definiciones del Glosario jurídico, los alumnos lo van subiendo a la plataforma virtual de la misma asignatura, para que la puedan consultar y estudiarla en todo momento. Las siguientes sesiones se utilizan para ayudar a los estudiantes a aprender dichas definiciones mediante el uso de tarjetas de cartón de color rojo, donde figura cada una de las definiciones jurídicas que se han considerado como básicas para poder entender y comprender la asignatura con una cierta soltura. De manera que se reparte las fichas entre los alumnos y poco a poco deben definir los conceptos, de manera que tanto el que está diciendo la definición como el resto de los alumnos, que están atentos a los conceptos que hacen sus compañeros les resulta más fácil luego a la hora de estudiar el glosario.

2. OBJETIVOS

EL objetivo principal de este proyecto de innovación docente es ayudar a los alumnos de la asignatura de Derecho Penal a adquirir un conocimiento del vocabulario técnico-jurídico y una comprensión del mismo para poder adquirir una fluidez en el vocabulario jurídico permitiendo así, una mejora en las habilidades comunicativas y en el ejercicio de su profesión. De manera secundaria, se busca que el alumno adquiera una agilidad mental y una confianza con los términos jurídicos que le ayuden en sus estudios y en su madurez jurídica a través de la definición de manera clara y concisa. Por otro lado, se pretende que una vez este

realizado el glosario les sirva como material propio de estudio, ya que se ha observado que los alumnos no hacen uso de sus propios materiales para el estudio de la asignatura y fomentar el uso de los diccionarios jurídicos en el área de Ciencias Sociales. Llegando a ser una herramienta de gran utilidad tanto para estudiantes universitarios, como para abogados. Y con su uso docente volvemos a retomar el papel que tienen los diccionarios en la docencia.

3. METODOLOGÍA

Cuando pensamos en el Glosario Jurídico que queríamos hacer, y en su uso docente, quisimos alejarnos en todo lo posible de una herramienta docente “típica”, a veces farragosa y compleja de utilizar. Por lo que se le dio un enfoque específico a su estructura para que se ajustara a las necesidades docentes de los estudiantes, y así generar un contexto de rapidez, interactividad y aceptabilidad de su contenido por parte del alumnado. El área en la que se centra el glosario Jurídico es en Derecho Penal, ya que se lleva a cabo en la asignatura de Derecho Penal, parte general con el objetivo de llevar estos conceptos jurídicos asimilados y consolidarlos antes de comenzar la parte especial de Derecho Penal.

Con esta metodología se quiere enfrentar al alumno a entornos simulados para que puedan adquirir las competencias necesarias para el día de mañana.

La metodología utilizada en este proyecto ha sido la siguiente:

En primer lugar, se lleva a cabo la elección de los conceptos jurídicos, para ello se tiene en cuenta aquellos conceptos de la asignatura que más les cuesta de entender a los alumnos año tras año y aquellos términos jurídicos que son básicos y esenciales para poder superar con éxito la asignatura. Estos conceptos son necesarios aprenderlos y memorizarlos para poder adquirir esa comunicación oral necesaria en todo jurista. Es cierto, que memorizar de una forma tradicional puede estar más obsoleto, por ello es importante hacerles entender el por qué y para qué ya que les ayuda a motivar que quieran aprender con una aplicación a corto plazo puesto que las generaciones más actuales son más impacientes y quieren ver resultados inmediatos o aplicables.

Para facilitar la comprensión de las materias que impartimos y ampliar el vocabulario jurídico que debe adquirir un estudiante del Grado en Derecho, se realizó una selección de los términos más habituales dentro de la jerga jurídico-penal relativa al derecho penal y a los procesos penales, dada la relevancia que tienen en el contexto práctico de nuestras asignaturas. Esta selección se realizó teniendo en cuenta los conceptos más difíciles de entender para los alumnos y aquellos que se consideran básicos para cualquier jurista.

En segundo término, se revisó los conceptos seleccionados para el Glosario con los alumnos para que fueran conocedores del motivo de la elección de dichos conceptos. Dicha revisión se llevó a cabo en una sesión de la asignatura, leyendo cada uno de los conceptos y relacionándolos con los contenidos de la asignatura, de manera que el alumno pudo conocer en qué momento debería saber cada uno de los conceptos jurídicos del Glosario.

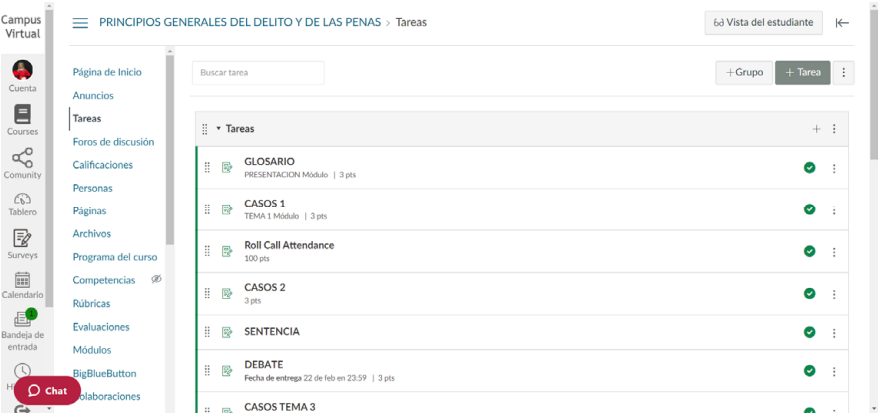
A continuación, se procedió a definir dichos conceptos con los alumnos en el aula a medida que avanza el temario de la asignatura y van saliendo dichos conceptos en el temario. La definición de estos se hizo de forma clara, breve y sencilla procurando delimitar sus rasgos más representativos. El listado estaba ordenado alfabéticamente para conseguir llevar un orden en el listado del glosario. Dicho listado se va subiendo a la plataforma de la asignatura, Canvas, para que la profesora vaya viendo a lo largo del semestre la evolución de los alumnos y sobre todo, para evitar que alguno no suba su glosario llegando el final del semestre sin que haya subido ningún borrador. Una vez se ha finalizado todas las definiciones se sube por parte de la profesora el glosario a Canvas para que el alumno pueda comprobar que sus definiciones de los conceptos son las correctas y todos los alumnos tengan una única definición de los conceptos jurídicos.

En cuanto al contenido de las definiciones, se ha intentado dar una definición sencilla que sea fácil de comprender, con un enfoque práctico y orientado a la realidad actual de nuestro país, por lo que a veces se incluyen diversos ejemplos.

En tercer lugar, se procedió por parte de la profesora a preparar unas fichas con dichos conceptos con la finalidad de poder repartir de manera aleatoria dichas fichas entre los alumnos, con la finalidad de que puedan definir dicho concepto de manera rápida para poder interiorizar el concepto. Una vez repartidas las tarjetas rojas con el concepto asignado, los alumnos deben definir el concepto jurídico. Para darle mayor motivación y complejidad a la actividad con los alumnos, algunos días se complica un poco más el juego con las tarjetas y para ello, se añade la regla de que el alumno cuando levanta la tarjeta y lee la palabra jurídica que debe definir no lee en voz alta la mismas de manera que sus compañeros deben adivinar el concepto que está expresando el alumno que tiene la ficha, en el caso de que lo adivine ambas ganan un punto para el cómputo final de los puntos.

Respecto al sistema de puntos, todos aquellos alumnos que contesten la definición de manera correcta obtienen un punto acumulativo a las sesiones, de tal manera que el alumno que acumule un total de 10 puntos obtiene 1 punto en la evaluación final de la prueba de conocimiento de la asignatura.

En la asignatura de Derecho Penal, parte general hay 45 alumnos matriculados en dos grupos distintos en el curso académico 2019-20 y curso académico 2021-22 en el semestre 2 respectivamente.



4. RESULTADOS

Los resultados que se han observado en el presente proyecto principalmente han sido que los alumnos alcanzan una mejor comprensión de la terminología jurídica y en consecuencia un mejor logro en los resultados académicos. Ellos les permiten llegar a cursar la parte especial de la asignatura con más seguridad en sí mismos y mayor rigor jurídico. La mayoría de los alumnos manifiestan que esta manera de aprender los conceptos jurídicos les ha resultado mucho más motivadora e innovadora ya que en formato de juego ha permitido memorizar los conceptos básicos y esenciales en el Derecho Penal, parte general, casi sin darse cuenta de todos los conceptos jurídicos necesarios y esenciales. La motivación es más de un 50% del éxito académico.

La dinámica del juego es un mecanismo a través del cual se potencia la inquietud, la atención y la creatividad. Se trata de “actividad inherente al ser humano, vinculada al gozo, al placer y a la diversión” (Melo y Hernández, 2014, p.41). El juego constituye la alternativa que nos permite trabajar en el ámbito educativo con herramientas que son más propias de ámbito informal, pero, mediante las cuales, se pueden superar las limitaciones que en ocasiones nos encontramos con las metodologías tradicionales. Entre las ventajas del juego se encuentra desarrollar personas más creativas, tolerantes, libres y por tanto, también más felices, lo que nos lleva a concluir que la actividad lúdica debe ser impulsada dentro de las aulas (Bernabeu y Goldstein, 2016).

Las cualidades del juego en el ámbito docente se centran en alcanzar un cambio de actitud en el sujeto a través de elementos que le llamen la atención: imágenes, sonido y recompensa inmediata. Si a estas características le unimos la realidad preponderante en las aulas en la actualidad, en la que el alumnado muestra interés por “la fascinación que crean en ellos las imágenes, la emoción, la creatividad, la impaciencia, el conocimiento intuitivo y las percepciones múltiples” (Bernabeu y Goldstein, 2016), la gamificación puede construir una asociación adecuada que combine los contenidos académicos con las propiedades del videojuego.

Por otro lado, La comunicación establecida entre este recurso y el sujeto es inmediata, propiciando un feedback adecuado para obtener

información rápida de los logros alcanzados. Así como, que desarrollen numerosas estrategias para alcanzar los retos potenciando la creatividad y astucia.

5. CONCLUSIONES

La innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje es necesaria, dado que la educación no puede vivir al margen de los cambios que acontecen en la sociedad y que condicionan todos los ámbitos en los que el alumnado experimenta un desenvolvimiento (Morera-Huertas y Mora-Román, 2019). La utilización de metodologías alternativas enriquece la práctica docente, no obstante, no debe desarrollarse en paralelo a principios pedagógicos educativos como el trabajo y el quehacer persistente y tenaz, los cuales deben ser valorados y adoptados por los discentes en las rutinas de aprendizaje (Theodosiou & Karasavvidis, 2015).

El resultado del estudio pone de manifiesto que el “Glosario Jurídico” se ha convertido en un diccionario jurídico esencial para los estudiantes, a la vez, que un material de aprendizaje. La realización de este ha fomentado que el alumno adquiera el hábito de consultar el diccionario ante cualquier desconocimiento de conceptos o términos jurídicos permitiendo una mayor motivación y autonomía por parte del alumno.

Por otro lado, podemos observar una mejora en los alumnos en las calificaciones finales de la asignatura dentro de los estudios del grado, tanto por parte de los alumnos que han eliminado los conceptos jurídicos en la prueba de evaluación como por parte de aquellos alumnos que, así como una mejora en su comunicación comunicativa en el ámbito jurídico, revirtiéndose en su desarrollo profesional.

La realización del glosario jurídico como herramienta de aprendizaje a través del Diccionario jurídico es una buena práctica para el alumno ya que le permite estudiar los conceptos del glosario jurídico, haciendo y teniendo sus propios materiales, dotándole de mayor confianza y seguridad.

Por otro lado, nuestra pretensión es ofrecer al alumno herramientas digitales con las que están familiarizados para mejorar la adquisición de competencias en el ámbito jurídico, y que reviertan en su desarrollo

profesional. Las competencias digitales son un conjunto de competencias que facilitan el uso de los dispositivos digitales, las aplicaciones de la comunicación y las redes para acceder a la información y llevar a cabo una mejor gestión de las mismas. Actualmente las competencias digitales son esenciales y básicas para llevar a cabo una buena profesionalidad y desarrollar determinadas habilidades transversales, como pueden ser la gestión de la información, el trabajo colaborativo virtual, seguridad digital y resolución de problemas técnicos, comunicación digital, entre otras.

Los estudios empíricos que se han realizado sobre la aplicabilidad de la gamificación en el aula demuestran en numerosas experiencias su efectividad en la práctica educativa. Esta praxis potencia además la participación tanto del estudiante que trabaja con estas herramientas, como del docente que participa en la creación de estas, impulsando la cooperación de dos pilares fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (García-Lázaro, 2019). Todas estas competencias permiten que nuestro alumno se forme como un profesional global y esté preparado para trabajar en nuestra actual sociedad.

6. REFERENCIAS

- Amir, W. M., Haji N., Saman, M. Y. M., Yusoff, M. H., & Yacob, A. (2015). Influence of gamification on students' motivation in using e-learning applications based on the motivational design model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 10(2).
- Bernabéu, N. y Goldstein, A. (2016). *Creatividad y aprendizaje: el juego como herramienta pedagógica*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Hernández Prados, M^aA., Collados Torres, L.; (2020) *La gamificación como metodología de innovación educativa*.
- García-Lázaro, D. (2019) *Diseño y adaptación del serious game basado en el perfil del jugador del estudiante*. *Revista electrónica de Tecnología Educativa*.
- Melo y Hernández, R. (2014). *El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias*. Madrid: innovación Educativa.
- Morera-Huertas y Mora-Román, (2019). *Empleo de la gamificación* (Theodosiou & Karasavvidis, 2015).

LA PROMOCIÓN DE LA DISCUSIÓN JURÍDICA EN LA DOCENCIA VIRTUAL, A PARTIR DE LA CREACIÓN DE SALAS SIMULTÁNEAS DE DEBATE

MIQUEL JULIÀ-PIJOAN
Universitat de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL NECESARIO FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA DOCENCIA VIRTUAL

A partir de la pandemia de la COVID-19, la docencia en línea ha experimentado un crecimiento extraordinario, en especial, en lo que concierne a la oferta de másteres universitarios. Ello es así, habida cuenta de las múltiples ventajas que esta modalidad ofrece a los estudiantes, y que son ampliamente conocidas. Entre ellas destacan, por un lado, la posibilidad de matricularse en cualquier máster -con independencia del punto geográfico en el que el alumno se encuentre y sin la necesidad de desplazarse a otras latitudes- y, por el otro, a la posibilidad de recuperar las sesiones docentes después del horario de la clase, toda vez que en muchas ocasiones estas se graban y se posibilita que los alumnos puedan acceder a ellas con posterioridad a la fecha de su impartición. Ambas ventajas permiten que los alumnos estén en condiciones de escoger entre la mayor oferta formativa de la historia y que, a su vez, se compatibilice la vida laboral y la formación continua.

Sin embargo, a pesar de la ventana de oportunidad que supone esta modalidad docente, cabe señalar que también plantea algunos inconvenientes. En este trabajo, me centraré en uno de ellos, a saber, el impacto que la docencia en línea presenta en lo relativo a la participación y a la comunicación de los alumnos en el desarrollo de las clases. Me explico. Como consecuencia de la implementación de una docencia virtual (y

especialmente a raíz de las ventajas que acabo de referir), el alumno experimenta una modificación del hábitat en el que se ubica. Así, ya no se encuentra en un espacio físicamente compartido con el profesor y sus compañeros, sino está separado de ellos. Esta circunstancia no interpela únicamente en lo que atañe a la distancia geográfica, sino que a esta también se le agrega un factor temporal (no coincidirán tampoco en el tiempo).

En este sentido, la investigación empírica que se ha desarrollado hasta el momento en este ámbito ha hallado evidencias que sostienen que los alumnos de metodologías docentes en línea padecen un sentimiento de aislamiento en sus primeras experiencias en línea (MCINNERNEY y ROBERTS, 2006).

Este escenario provoca que se produzca una alteración en la estructura comunicativa de las sesiones docentes, en el sentido de que, en el marco de las clases, es harto complejo articular una interacción oral entre el docente y los alumnos (desde la realización de comentarios peticionando la clarificación de algunos particulares hasta la generación de análisis críticos sobre aspectos de la asignatura en clase), así como impulsarla entre los propios alumnos. Huelga manifestar que tales particulares ostentan una incidencia crítica en el proceso de aprendizaje y formativo, habida cuenta de que, como mínimo, desembocan (i) en una prácticamente nula participación de los alumnos en el aula virtual y (ii) en la ardua creación de debates, en los que se fomente el examen crítico de los contenidos expuestos en la asignatura. Ambas cuestiones son esenciales para la consolidación de los conocimientos jurídicos y para estructurar una buena argumentación, que es la espina dorsal de todo operador jurídico.

2. OBJETIVOS

Tomando en consideración el estado de la cuestión que acabo de referir, el norte de este trabajo se ubica en la creación de espacios en las clases virtuales, a los efectos de promover la participación oral de los alumnos de los grados y de los másteres en línea. En concreto, se perseguirá propiciar la generación de debates entre los alumnos durante las sesiones en

las que se imparten las asignaturas. Con ello, trataré de superar uno de los principales escollos que operan en la docencia en línea actualmente y dificultan que estemos ante una experiencia formativa plenamente satisfactoria.

3. METODOLOGÍA

Para ello, emplearé el método descriptivo y daré cuenta de una experiencia docente que he desarrollado, mediante la plataforma ZOOM, como profesor responsable de la asignatura de Derecho Procesal Penal en el grado de Derecho de la Universitat de Barcelona -que se cursa en el tercer año del grado- durante la pandemia de la COVID-19 y en las asignaturas de Neurociencia y proceso judicial que forma parte del programa docente del Máster en línea de Ciencia Jurisdiccional y también del de Prueba Penal, igualmente impartido a distancia, de la Universitat de Barcelona.

4. DISCUSIÓN

4.1. TIPOLOGÍAS DE ASIGNATURAS

Fui profesor asociado de la Universitat de Barcelona durante los años 2019-2022 y, entre mis encargos docentes se encontraba la impartición de la asignatura de Derecho Procesal Penal durante los cursos 2019-2020 y 2020-2021. Dado que la asignatura se imparte en el segundo semestre, coincidió con la declaración del Estado de Alarma en España, decretado en fecha 13 de marzo. Por ello, tuve que trasladar la docencia de la modalidad presencial a la modalidad virtual. El número de alumnos matriculados en la asignatura superaba los 50.

Asimismo, desde el curso 2021-2022 formo parte del profesorado de dos másteres ofrecidos por la Universitat de Barcelona y que ambos se imparten en modalidad virtual, son: el Máster de Ciencia Jurisdiccional y el Máster en Derecho Probatorio en Prueba Penal. En ambos, imparto la asignatura de Neurociencia y proceso judicial, cuyo contenido versa sobre la eventual introducción del conocimiento neurocientífico en la función jurisdiccional, qué parámetros se deberían tomar en consideración

para valorar una prueba de tales características, así como un análisis crítico de las principales aplicaciones de las conclusiones alcanzadas por la investigación neurocientífica en el proceso penal, por ejemplo: la detección de mentiras, la predicción de la conducta futura, la elaboración de perfiles criminales.

4.2. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA APLICADA

Como he reseñado, uno de los principales escollos que advertimos los profesores que impartimos alguna asignatura virtualmente es la ausencia de participación oral de los alumnos en el desarrollo de las clases; en muchas ocasiones, incluso, nos podemos encontrar que un elevado número de alumnos ni tan siquiera activen la videocámara a los efectos de que podamos ver sus caras. Ciertamente es que, en algunas ocasiones, esta dificultad se ve motivada, también, por un elevado número de alumnos (en algunas clases más de 50) que dificulta poder articular un debate entre los alumnos durante la duración de la sesión lectiva. Sea como fuere, estas dinámicas no propician un correcto desarrollo de las clases ni la correcta transmisión de conocimientos, especialmente, los jurídicos, en los que son cuestiones trascendentales: la argumentación, la exposición de razones oralmente, el entablar debates a fin de mejorar las propias posturas a partir de las aportaciones de los compañeros, la motivación de las posturas adoptadas, el desarrollo de análisis críticos. Por todo ello, uno de los retos a solventar cuando se afronta la docencia en línea es cómo se puede articular y/o facilitar la participación oral de los alumnos en clase juntamente con la creación de espacios de debate acerca de los contenidos propios de la materia. A los efectos de dar respuesta a esta problemática, diseñé la siguiente práctica que paso a describir a continuación.

Primeramente, es menester ubicar temporalmente la actividad. Esta tiene lugar en la última sesión de la asignatura, esto es, una vez ya se ha explicado, expuesto, todo el programa docente de la asignatura a los alumnos. Esta ubicación persigue dos objetivos. Primeramente, que el debate sea lo más profundo y formativo posible. Por ello, la realización en ese momento de una actividad -que pivota sobre la participación oral de los alumnos- garantiza que las intervenciones sean lo más rigurosas

posibles. Las intervenciones del alumnado están mucho más sustentadas y enriquecidas por todos los contenidos vistos en la asignatura. Por otra parte, ubicarla en la última sesión permite que el profesorado no deba dedicar horas de docencia para articular dicha actividad. Las horas de docencia normalmente se presentan escasas y a veces es difícil comprimir la totalidad del programa en ellas, de ahí la voluntad de no incidir en ellas.

Una vez determinado el punto temporal en el que se sitúa esta actividad, procederé a exponer en qué consiste dicha actividad y en cómo se vertebrará. Primeramente, cabe señalar que esta última descansa en un debate oral en el que todos los alumnos debían participar, habida cuenta de que era una actividad puntuable para la asignatura.

Si bien es cierto que la descripción de la actividad la tenía clara, uno de los escollos que me encontré en ese momento fue cómo posibilitar un debate ordenado y en el que pudieran participar todos los alumnos, cuando el número de estos últimos era considerablemente elevado (más de 50 alumnos). Esta circunstancia dificulta la articulación de cualquier debate, no únicamente por el alto número de participantes, sino porque no era plausible comprimirlo en la duración de la sesión -2 horas-. Atendiendo a esta dificultad, decidí dividir la clase en grupos de 5 o 6 personas. Y a los efectos de facilitar la ordenación del debate, decidí asignar una pregunta relativa a los distintos epígrafes del programa docente de la asignatura a cada grupo.

Cabe señalar que las preguntas fueron escogidas con la intención de que no existiera una respuesta evidentemente clara. Estaban encaminadas para ser lo suficientemente abiertas y genéricas para que los alumnos pudiesen sostener distintas posiciones y, con ello, avivar un debate entre ellos, en el caso de que algunos alumnos defendieran posturas contrapuestas. Son ejemplos de estas preguntas las siguientes: (i) ¿Cuál debe ser la relación entre Derecho y neurociencia? ; (ii) ¿La función jurisdiccional debe asumir la predicción de la conducta -justicia predictiva- como parámetro a valorar? ; (iii) En la actualidad, ¿la neurociencia puede identificar al “criminal”? ; (iv) Con relación a la proposición de una prueba neurocientífica: ¿qué parámetros nos pueden servir para identificar unas conclusiones científicas de calidad? y (v) Leer el

pensamiento o detectar mentiras desde la neurociencia, ¿es plausible por el momento?

Tanto la asignación del grupo como la pregunta seleccionada para cada uno de ellos se facilitó a los alumnos con tres días de antelación (respecto del día de la sesión en la que se iba a desarrollar el debate). La remisión anticipada de la pregunta estaba enfilada a que los alumnos pudieran examinar, reflexionar, meditar sosegadamente sobre lo que se les estaba preguntando, a los efectos de que articulasen una respuesta lo más fundamentada y crítica posible. En este sentido, se explicitó a los alumnos que se valoraría señaladamente la originalidad de los argumentos sostenidos en el debate; extremo que les obligaba a entender y comprender el contenido de la asignatura.

Por último, en esta comunicación que recibieron los alumnos también se refería la distribución temporal de la actividad. La misma se dividía en dos partes: la primera parte discurría dentro del grupo en el que cada alumno estaba adscrito (aproximadamente una hora) y la segunda se estaba circunscrita en la clase plenaria -esto es, sin la división por grupos- (aproximadamente una hora). En la primera parte, cada participante tenía un tiempo aproximado para intervenir a fin de responder la pregunta planteada de unos cinco minutos. En lo que refiere al tiempo por participante fijé un tiempo reducido, principalmente, con el objetivo de que el alumno fuera capaz de sintetizar las ideas y estructurarlas de la manera más eficiente posible para comunicar su parecer en un tiempo razonable, imprescindible para posibilitar el debate. Asimismo, ambicionaba prevenir cualquier exposición extensa que lo dificultase. Una vez concluidas las intervenciones individuales de cada uno de los integrantes del grupo, era el momento de generar el debate entre todos ellos, especialmente, si en el seno del mismo existían posturas divergentes sobre la respuesta a la pregunta planteada. Por último, concluida esta parte de debate, debían alcanzar una postura consensuada o lo más consensuada posible como respuesta a la pregunta planteada.

Finalmente, acabada esta parte en grupos reducidos, se comunicaba a los alumnos que se volvería a la sesión plenaria, con el objetivo de que un representante de cada uno de los subgrupos expresara, en apretada síntesis, las conclusiones a las que habían llegado en su subgrupo a toda la

clase. En esta segunda fase, también existiría un espacio reducido para si algún alumno que no formara parte del grupo que había respondido la pregunta, quisiera aportar su punto de vista.

Si bien es cierto que esta es la opción que diseñé, otra posibilidad que se puede considerar realizar consiste en efectuar este debate evaluativo, prescindiendo de la etapa que acabo de referir. Es decir, comenzar directamente el debate sin que, con carácter previo, se haya avanzado a los alumnos las preguntas que van a tener que contestar para que puedan prepararse su intervención. Cabe indicar que esta opción me la planteé, mas fue descartada, dado que planteaba un obstáculo práctico: hubiera sido necesario dejar a los alumnos algunos minutos para que pudiesen articular su respuesta a la pregunta, lo que hubiera desembocado a la imposibilidad de poder desarrollar la actividad en el tiempo establecido para ella.

4.3. SESIÓN DEL DEBATE EVALUATIVO

4.3.1 Preparación de la sesión

A continuación, pasaré a exponer cómo se desenvuelve la sesión en la que se desarrolla el debate evaluativo. A este respecto, con carácter preliminar, cabe recordar que la explicación que referiré seguidamente se constriñe a la plataforma ZOOM, que es la que utilicé en el desarrollo de las referidas asignaturas.

Antes de iniciar la sesión en línea, es preciso efectuar algunos cambios en la configuración de la referida plataforma, a fin y efecto de poder habilitar la creación de múltiples salas simultáneas. En este sentido, primeramente, se debe ostentar la condición de anfitrión de la sesión. Tomando en consideración este requisito, si no es el propio profesor el que gestiona la articulación de las sesiones virtuales, sino que es la propia universidad o un departamento concreto el que se ocupa de estos particulares, se deberá solicitar que se asigne el rol de anfitrión de anfitrión al profesor correspondiente, a fin de estar en condiciones de poder modificar la configuración de la sesión de ZOOM en los términos que señalaré seguidamente.

Una vez el profesor encargado de la asignatura ya ocupe el rol de anfitrión de la sesión, es preciso realizar algunas modificaciones en la configuración de la plataforma ZOOM, con el propósito de habilitar la creación de las distintas salas simultáneas. La modificación de la configuración deviene imprescindible a fin de poder crear las salas, toda vez que la aplicación tiene deshabilitada esta opción por defecto, de ahí la necesidad de cambiarlo. Para ello, se deberá acudir a la pestaña de “configuración” de la plataforma ZOOM. Cuando uno ya se encuentre en la misma, se tendrá que buscar el apartado que se denomina “reunión (avanzado)” y, en la pantalla que se nos abrirá, se deberá presionar la opción de “activar sala para grupos”. Seguidos todos estos pasos, estaremos en condiciones de poder crear el número de salas que precisemos para llevar a cabo la actividad (la referida plataforma permite generar hasta un máximo de 50 salas³³).

Posteriormente, cuando ya tenemos las salas creadas, otro de los procedimientos que se debe practicar es la asignación de cada uno de los alumnos a la sala que le corresponda, en función del grupo al que pertenezca. A este respecto, cabe señalar que si el profesorado realiza la distribución de los alumnos con carácter previo a día de la sesión en la que se va a desarrollar el debate, este trabajo le será de mucha ayuda para poder saber cuántas salas simultáneas se deben crear, así como la composición de las mismas. Todo ello evita que tengamos que dedicar tiempo de la sesión a establecer cómo se deben configurar los grupos o el número de alumnos que deben conformarlo.

Cabe indicar que esta adscripción de alumnos a los distintos grupos puede articularse de una manera automática (es la propia plataforma la que asigna los alumnos a los grupos), manual (debe ser el profesor el que efectúe la referida asignación alumno por alumno) o también pueden ser los propios alumnos los que formen los grupos. En la forma manual, se puede ir asignando el grupo a medida que los alumnos van ingresando a la sesión. Esta es una forma ágil y eficiente de hacerlo, habida cuenta de que los alumnos se conectan a las sesiones de forma

³³ ZOOM (página web). Disponible en: <https://support.zoom.us/hc/es/articles/206476313-Gesti%C3%B3n-de-salas-para-grupos-peque%C3%B1os> Fecha de consulta: 04/07/2022.

gradual, posibilita al profesor poderlo hacer de manera más sosegada. En todo caso, el sistema manual es muy intuitivo y facilita realizar la asignación rápidamente (pudiendo enmendar inmediatamente cualquier error en el que se pueda incurrir).

Es cierto que la forma manual es más farragosa (particularmente, en grupos muy grandes), ya que obliga al profesor a ir enviando cada alumno a una sala en concreto, sin embargo, también presenta ventajas. Estas radican en la posibilidad de modificar fácilmente la composición de los grupos ante la presencia de cualquier contingencia. En especial, si el día de la sesión no asisten algunos alumnos, circunstancia que puede provocar un notorio desequilibrio entre grupos. Imagínense, por ejemplo, que el día del debate en varios grupos solo existen dos alumnos, ya que el resto de los alumnos no se han conectado por los motivos que fueran. Ante este escenario, una alternativa que se podría articular para solventar esta situación y que permita generar un debate activo entre los alumnos consistiría en unir los dos grupos de alumnos que están incompletos y crear uno de nuevo.

Ciertamente, dependiendo de las circunstancias que nos encontremos si esta solución no fuera posible o no fuera satisfactoria, podrían existir, como mínimo otras dos, a saber, (i) deshacer los grupos incompletos y reasignar cada componente del mismo a un grupo nuevo o, por el contrario, y (ii) hacer que algunos componentes de otros grupos que sí estén bien constituidos vayan a suplir la falta de componentes que presentan otros grupos. A fin de efectuar esta reasignación un criterio que se puede tomar en consideración es los alumnos que se reasignen traten cuestiones más o menos similares, con el objetivo que puedan aprovechar la intervención que ya han preparado. Asimismo, todas estas opciones que acabo de reseñar deberían ser consensuada con los alumnos en aras de evitar cualquier suerte de agravio comparativo. Pues bien, como avanzaba anteriormente, articular todos estos cambios es mucho más fácil si la distribución es manual. En todo caso, es importante subrayar que tanto el número de grupos como sus componentes se pueden modificar en cualquier momento de la sesión.

4.3.2. Inicio de la sesión

Cuando se han efectuado todos los cambios en la configuración de la plataforma ZOOM para habilitar la creación de las salas simultáneas y ya se han distribuido los alumnos en los distintos grupos, se da inicio la sesión. En este momento, la sesión es plenaria, es decir, no opera ninguna división de la misma en distintos grupos, todos los alumnos y el profesor están en la misma sala; es como cualquier otra sesión de clase virtual.

Al inicio de esta, se vuelven a recordar las instrucciones sobre el desarrollo del debate evaluativo (que ya se han facilitado a los alumnos previamente) y se abre un pequeño turno de preguntas y aclaraciones, para que los alumnos puedan resolver cualquier inquietud o duda al respecto, tanto en relación con el desarrollo de la sesión como de cuestiones del temario.

Seguidamente, se da inicio al debate en subgrupos. Para ello, es necesario que el profesor (en su condición de anfitrión) presione el icono de “Sala de grupos” que le aparecerá en la parte derecha del menú principal de la plataforma ZOOM. Una vez haya pulsado en el mismo, le aparecerá una nueva ventana con todas las salas creadas y los participantes que hay en cada una de ellas. En este momento, se puede aprovechar para si es necesario efectuar algún cambio de última hora antes de iniciar el debate. Si no es necesario efectuar ningún cambio se debe pulsar el botón “abrir las salas” (marcado en azul). Al presionar este botón, cada uno de los alumnos será redirigido a su correspondiente sala junto con sus compañeros y en ese momento deberá iniciar el debate.

Como ya avancé, el debate evaluativo está dividido en dos grandes partes: en la primera, cada alumno debe exponer su respuesta a la pregunta planteada en 5 minutos. Toda vez los grupos eran de 5-6 personas, el total de esta parte se sitúa aproximadamente en los 30 minutos. A continuación, en los 30 minutos restantes, los alumnos deben contraargumentar las posturas de sus compañeros, efectuar exámenes críticos de lo sostenido por estos o peticionar aclaraciones acerca de lo manifestado. Es decir, se tienen que discutir las intervenciones expuestas por cada uno de los miembros, a los efectos de determinar una postura unitaria (o lo más unitaria posible) a la pregunta planteada, para exponerla posteriormente delante de toda la clase.

Durante esta primera parte, la plataforma ZOOM, al crear distintas salas simultáneas, permite al profesor poder ir accediendo a cada una de ellas, para escuchar las intervenciones de los alumnos para efectuar la evaluación individualmente a los alumnos. Es decir, el profesor puede conectarse a una sala simultánea para observar cómo se está desarrollando el debate y, después, conectarse a otra para proceder igualmente. Sin embargo, esta opción no únicamente es válida para poder apreciar cómo están discutiendo los debates, sino que también permite la participación del profesor en los mismos, esto es, repreguntar a los alumnos, excitar nuevos debates sobre las cuestiones tratadas, advertir las debilidades argumentativas que adolece una determinada postura, entre otras.

Concluida esta fase, la atención se desplaza a hacia la segunda y última, que tiene una duración aproximada de 45 minutos a 1 hora. Para ello, se volverá a la sesión plenaria, por lo que será necesario desactivar todas las salas pulsando un botón de color rojo con el siguiente texto “Cerrar todas las salas”. En la sesión plenaria, se dará voz a un representante de cada grupo para que exponga públicamente cómo se ha desarrollado el debate y que refiera las conclusiones que han alcanzado, para ello se dispone de unos 5 a 10 minutos. Posteriormente, se abre un pequeño turno de palabras por si algún alumno de otro grupo quiere precisar algún aspecto; dicha intervención debe ser necesariamente breve. Una vez han participado todos los representantes de los grupos, se da por concluida la sesión.

5. RESULTADOS

Los resultados de esta modalidad de participación fueron muy positivos. En primer lugar, por cuanto se crea un espacio para que los alumnos (incluso cuando sea un número muy considerable) puedan participar oralmente en las sesiones de docencia virtual, que constituía una de las principales críticas a esta docencia por parte del alumnado. Asimismo, no únicamente se fomenta la intervención de los alumnos, sino que, además, se favorece un debate muy fructífero tanto a nivel formativo como personal. En cuanto a nivel formativo, porque establecer esta actividad al final de las sesiones teóricas, provoca que el alumno estudie, analice y, sobre todo, entienda el contenido de la asignatura, dado que debe

intervenir oralmente exponiendo su posicionamiento y también estar en condiciones de rebatir las posturas de sus compañeros. Esta mejora del conocimiento tuvo un impacto en la evaluación, dado que se alcanzaron unas cualificaciones que evidenciaron el dominio de la materia.

Por lo que hace al nivel personal, la actividad que acabo de referir permite que los alumnos se conozcan y puedan interactuar entre ellos, que es uno de los particulares que más se ve comprometido en la educación en línea y que no debería desaparecer en la docencia virtual. En muchas ocasiones, algunos alumnos, a pesar de compartir clases virtualmente durante muchos meses, no llegan a conocer (ni a visibilizar) sus compañeros de clase, lo que propicia el sentimiento de aislamiento que refería en la Introducción.

6. CONCLUSIONES

La creación de las salas simultáneas mediante la aplicación de ZOOM es una herramienta idónea y sumamente útil para generar en el ámbito de la docencia en línea espacios para la intervención oral de los alumnos y para el debate, que son dos de los escollos que gravan la docencia virtual. La implementación de estas salas en asignaturas de grados y másteres universitarios impartidos virtualmente aporta sustantivos beneficios en la formación de los alumnos: (i) permite la participación oral de todos los alumnos que quieran intervenir; (ii) posibilita hacerlo en la duración de la clase y sin necesidad de dedicar un excesivo tiempo de docencia a ello y (iii), finalmente, permite la interacción entre los alumnos y crear una red en la clase.

7. BIBLIOGRAFÍA

McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Online learning: Social interaction and the creation of a sense of community. *Journal of Educational Technology & Society*, 7(3), 73-81.

ZOOM (página web). Disponible en:
<https://support.zoom.us/hc/es/articles/206476313-Gesti%C3%B3n-de-salas-para-grupos-peque%C3%B1os> Fecha de consulta: 04/07/2022.

SECCIÓN II

EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN EL AULA EN EL ÁMBITO DEL DERECHO PRIVADO

LA RESOLUCIÓN DE CASOS PRÁCTICOS COMO METODOLOGÍA EN DERECHO DE SOCIEDADES

JUDITH MORALES BARCELÓ
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

En el presente texto se va a exponer la metodología que he seguido en la asignatura Sociedades, que imparto en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, concretamente en el Master de Gestoría Administrativa. Hasta el momento esta asignatura la he impartido tres cursos académicos: 2019/2020, 2020/2021 y 2021/2022.

Tradicionalmente en el ámbito de las ciencias jurídicas la metodología que se ha seguido es la lección magistral. Sin embargo, en los últimos años se ha visto un cambio de tendencia, pues se ha dado entrada a metodologías más activas, mediante las que se busca que el alumno no sólo adquiera conocimientos teóricos sino también determinadas competencias. La metodología basada en la resolución de casos prácticos me parece adecuada para conseguir no sólo los objetivos didácticos sino también las competencias, expuestas en el plan docente de la asignatura. En este sentido, se debe tener en consideración que esta asignatura se imparte en el Máster de Gestoría Administrativa, estudios en los que se prepara a los estudiantes para que sean competentes para dar soporte y asesoramiento a la ciudadanía y a las empresas en los trámites burocráticos en el momento de actuar ante la administración pública. Tal y como se explicará, la aplicación de esta metodología ha supuesto un reto no sólo para mi sino también para los estudiantes.

2. OBJETIVO

El objetivo de la aplicación de esta metodología es que el alumno asimile los conceptos de una forma más sencilla, vea la aplicación práctica de los mismos y desarrolle una serie de competencias. Se espera que los alumnos sean capaces de resolver los problemas y las cuestiones que les planteen sus futuros clientes. En nuestro caso, en Derecho, se requiere una buena comprensión de unos textos jurídicos que suelen resultar complejos, por tanto, la aplicación de los mismos facilita la comprensión. En muchas ocasiones los estudiantes no detectan las dificultades de los conceptos hasta que deben aplicarlos.

En este sentido, atendiendo al plan docente de la asignatura, los objetivos de aprendizaje se pueden diferenciar según se refieran a conocimientos o bien a habilidades y destrezas. En cuanto a los primeras, destacamos los siguientes: conocer los trámites administrativos y registrales necesarios para la constitución válida de una sociedad mercantil; conocer el régimen jurídico de la financiación de las sociedades; conocer el régimen jurídico de los órganos sociales (la junta de socios y el órgano de administración); conocer el régimen jurídico de las modificaciones de estatutos; conocer los aspectos jurídicos de las cuentas anuales; conocer el régimen jurídico de la disolución y liquidación. Y en cuanto a los segundos, cabe resaltar los siguientes: identificar y valorar la forma jurídica adecuada para crear una empresa; identificar las diferentes fórmulas organizativas de la administración de una sociedad y saber aplicar las particularidades a un caso concreto; conocer el contenido básico de los estatutos sociales de una organización empresarial y saber redactarlos en el caso concreto planteado; reconocer y saber gestionar los trámites y obligaciones contables y registrales que corresponden al empresario, en el momento de la creación de la empresa, durante su funcionamiento y en los supuestos de reestructuración empresarial.

Tal y como hemos mencionado, los estudiantes también deben adquirir unas competencias, que según el plan docente de la asignatura son las siguientes: capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos y para resolver problemas en entornos nuevos o poco conocidos y en contextos más amplios relativos al campo de estudio; capacidad para integrar

conocimientos y para enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que incluya reflexiones sobre responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de los conocimientos y juicios; capacidad para comunicar conclusiones, conocimientos y razones que las sustentan de forma clara y sin ambigüedades; habilidades de aprendizaje que permitan continuar estudiando de forma mayoritariamente autodirigida o autónoma; capacidad para tomar decisiones ante problemas o situaciones complejas; capacidad para desarrollar habilidades y destrezas interpersonales que faciliten el ejercicio de la profesión de gestor administrativo y las relaciones con los ciudadanos, los otros profesionales e instituciones; capacidad para informar, aconsejar y asesorar profesionalmente a terceros en las relaciones administrativas susceptibles de representación ante las administraciones públicas; capacidad para diseñar y planificar procesos y estrategias, teniendo en cuenta las especialidades y exigencias de los diferentes ámbitos de la práctica profesional; capacidad para anticipar y evaluar las consecuencias jurídicas y económicas de las estrategias diseñadas; capacidad para aplicar las técnicas de resolución de conflictos como alternativa a la vía jurisdiccional; capacidad para plantear diversas alternativas ante un problema jurídico o económico, saber jerarquizarlas y tomar decisiones para llegar a una solución adecuada a las necesidades del cliente; y capacidad para identificar y para saber hacer los trámites administrativos, notariales y registrales propios de la gestoría administrativa.

Con el método del caso se pretende conseguir que los alumnos estén más motivados, pues al resolver casos prácticos, su interés aumenta, resulta más sencilla la retención de los conceptos y se favorece el desarrollo de sus habilidades y competencias (Vallespín, 2010). Además, todo ello, no sólo será positivo para el ejercicio de su profesión sino también para las relaciones sociales, puesto que, como veremos, los alumnos trabajan en pequeños grupos.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha seguido, como se ha comentado con anterioridad, es la resolución de casos prácticos y en nuestro caso en grupos

pequeños de tres o cuatro estudiantes. A diferencia de las clases magistrales, en las que el alumno recibe de forma pasiva el conocimiento que imparten los profesores, con esta metodología los alumnos deben tomar decisiones para resolver los problemas planteados.

El método del caso fue desarrollado por la Universidad Harvard en 1870. Es una metodología activa, basada en el aprender haciendo (*learning by doing*). Aunque cabe decir que la metodología que se ha seguido en esta asignatura no es exactamente lo que se concibe como método del caso en su acepción originaria en la que los alumnos no resuelven casos prácticos sino que estudian resoluciones judiciales que ha seleccionado el profesor sobre casos que deben trabajar los alumnos. En la resolución de los casos el profesor sigue el método socrático (Vargas, 2009).

Una de las partes más relevantes de esta metodología es la elaboración de los casos prácticos. El profesor debe elaborarlos teniendo en cuenta los objetivos que se pretenden alcanzar. Para motivar a los alumnos se deben plantear unos problemas basados en hechos reales, casos que se van a encontrar cuando ejerzan la profesión de gestores administrativos y que sean problemáticos, de tal forma que se genere una discusión y una reflexión en los alumnos. En muchas ocasiones no habrá una única solución correcta, sino que habrá varias, lo que permitirá reflexionar sobre las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas.

Para la impartición de esta asignatura preparo cinco casos prácticos relacionados con los temas más relevantes y los bloques temáticos del programa. Cada año modifico el enunciado de esos casos prácticos. El primer caso práctico se dedica a la constitución de una sociedad de capital, la redacción de la escritura pública y los estatutos, la suscripción y la asunción y el desembolso, la sociedad en formación y la sociedad irregular, las ventajas de los socios fundadores, el capital social y el patrimonio, las aportaciones sociales, las prestaciones accesorias y la financiación ajena. Con este primer caso práctico los alumnos aprenden los trámites y los pasos a seguir para constituir una sociedad. El segundo caso práctico se dedica a la junta general, se determinan las competencias, las clases de junta, cómo se convoca, qué requisitos se deben cumplir para la válida constitución, la asistencia y la representación de los socios, la adopción de acuerdos, el acta de la junta y la impugnación de

los acuerdos sociales. Con este segundo caso práctico los alumnos aprenden el funcionamiento de uno de los órganos necesarios de las sociedades mercantiles capitalistas, la junta de socios. El tercer caso práctico se dedica al órgano de administración, su estructura y facultades, los deberes de los administradores, la responsabilidad, su nombramiento, duración en el cargo y la revocación. Con este caso práctico los alumnos aprenden el funcionamiento del otro órgano necesario, el órgano de administración. El cuarto caso práctico se dedica a la modificación de los estatutos, se analiza el régimen general y se incide en algunos supuestos concretos como el aumento y la reducción de capital. Con este caso práctico los alumnos aprenden el procedimiento a seguir para modificar los estatutos sociales. Y finalmente, el quinto caso práctico se dedica a las cuentas anuales, su elaboración, aprobación, depósito y publicidad así como la disolución y la liquidación de la sociedad. Con este último caso práctico los alumnos aprenden todo lo relativo a las cuentas de la sociedad así como los trámites relativos a extinción de la misma.

Tal y como se ha comentado con anterioridad, los alumnos trabajan en grupos de tres o cuatro alumnos, cuya composición la escogen los propios alumnos. A pesar de que al inicio dudé de si hacer yo los grupos, ya fuese de forma aleatoria o bien según el perfil de alumnos, finalmente decidí que debido a que eran alumnos de Master podrían hacer los grupos de forma responsable, según sus afinidades. Estos grupos eran estables durante todo el curso. El trabajo de los alumnos en pequeños grupos les da más seguridad en la resolución de los casos y permite compartir experiencias y visiones sobre un mismo problema.

La dedicación a cada caso práctico es de dos días. El primer día se reparte el enunciado, uno a cada alumno, y se presenta el caso práctico con una lectura conjunta en clase. De esta forma, se puedan aclarar las posibles dudas de comprensión, que puedan surgir del enunciado y se determinan con claridad cuáles son los objetivos del caso, esto es, a qué problemas deben dar solución los alumnos. Aunque cabe decir que el enunciado plantea diversas cuestiones directas, para facilitar la determinación de los objetivos. Ese mismo día los alumnos empiezan a trabajar, en clase, con su subgrupo en la resolución del caso. Para su resolución utilizan manuales, artículos doctrinales y la normativa aplicable a cada

situación. Cabe decir que la elección de los materiales adecuados suele plantear ciertos problemas, no sólo porque los alumnos deben determinar qué norma o normas permiten resolver los problemas planteados, sino porque una de las fuentes principales de información suele ser internet, por tanto, los alumnos deben saber seleccionar qué fuentes son fiables, el contenido correcto y que sean de Derecho nacional (pues en muchas ocasiones los alumnos han consultados normas jurídicas de latinoamérica en lugar de españolas). Durante esta primera sesión el papel del profesor es el de apoyo y resolución de las dudas que puedan surgir. Por ello, no solo estaba en clase a la espera de que los alumnos plantearan las dudas, sino que iba pasando por los diferentes grupos para escuchar las discusiones e intercambios de opiniones que tenían, lo que me permitía poder redirigir cuando detectaba que algún grupo estaba yendo en una dirección totalmente incorrecta. Sin embargo, se debe adoptar el rol adecuado para resolver dudas, pero sin dar la solución al caso práctico que los alumnos deben resolver.

Para una correcta asimilación y comprensión de los conceptos resulta imprescindible que todos los alumnos participen en la resolución de los problemas que plantea el caso. Suele ser frecuente que los alumnos distribuyan las cuestiones que plantea el enunciado, en lugar de que todos los miembros del grupo las resuelvan de forma conjunta, a pesar de que no es lo deseable. Si eso ocurría, insistía en que esa resolución la debían poner en común con el resto de miembros del grupo, de esta forma todos podían entender cómo resolver ese problema y podían poner en común la opinión de cada uno de ellos, pues en ocasiones algunos alumnos ya estaban ejerciendo como gestores administrativos y se habían encontrado con algunos de los problemas que planteaba el caso, por tanto, al compartir la experiencia con los miembros de su grupo, la resolución era mucho más enriquecedora. E incluso aunque no hubiera esa experiencia previa, era positivo el poder reflexionar sobre otra visión de un problema, diferente a la propia.

Algunos grupos finalizaban la resolución del caso ese primer día de clase pero otros necesitaban más tiempo y debían hacerlo fuera de clase. No obstante, esa resolución debía alcanzarse antes del segundo día que se dedicaba a ese caso, para lo que solía haber varios días (el primer día

que se dedicaba a la primera sesión era un miércoles, con una duración de una hora y media, y el segundo día era un lunes, con una duración de dos horas). Finalizada la resolución, un miembro de cada grupo me enviaba el caso práctico resuelto, el plazo máximo para enviar la resolución era el viernes. El segundo día de clase se resolvía de forma conjunta ese caso y hacía hincapié en aquellos errores que había detectado en la corrección. En este sentido, resultaba fundamental que yo hubiese corregido esos casos prácticos antes de la segunda sesión, porque de esta forma preparaba un power point no sólo con la resolución sino, tal y como he comentado, explicando los errores que se habían cometido. Una vez finalizada la resolución, dedicaba lo que quedaba de sesión a la explicación teórica de otros conceptos del tema que no se habían tratado en el caso práctico. A pesar de ser una exposición magistral introducía una gran variedad de ejemplos para facilitar su comprensión y utilizaba como apoyo un power point para facilitar el seguimiento por parte de los alumnos, de igual forma que lo utilizaba cuando plasmaba la resolución del caso práctico. Estos power point los colgaba en el campus virtual antes de que empezase la sesión para que los alumnos pudiesen centrar toda su atención en las explicaciones en lugar de estar copiando y pudiesen consultar esos materiales en cualquier momento que quisieran.

A modo de resumen podemos decir que la aplicación de esta metodología en la asignatura de Sociedades seguía tres pasos: una lectura conjunta del enunciado y una lluvia de ideas; el estudio y análisis del caso de forma grupal, así como su resolución; y la discusión del caso en clase y las conclusiones ordenadas por el profesor.

El rol de estudiante en esta metodología es muy diferente al de la clase magistral. Debe tener un rol activo y comprometido con el trabajo con su grupo. En cuanto al profesor, también tiene un papel muy diferente al que tendría si se hiciesen clases magistrales, pues debe ser un facilitador del conocimiento, debe motivar a los alumnos para la resolución de los problemas y para lograr una participación activa y debe clarificar las dudas que puedan surgir.

En este punto también querría comentar cuál ha sido el sistema de evaluación que se ha seguido, porque debe ser adecuado a la metodología. Puesto que era fundamental que los alumnos pudiesen resolver los

problemas planteados en el caso práctico, por tanto, aprendiesen a aplicar la teoría a la práctica, la evaluación no podía tener solo en cuenta aspectos teóricos, sino que la resolución de casos prácticos debía tener un peso muy importante. Cabe decir que se proponían dos sistemas para aprobar la asignatura, un sistema de evaluación única y un sistema de evaluación continua. El sistema de evaluación única consistía en una prueba única con dos partes: una primera parte, que era un examen tipo test de todo el contenido de la asignatura y una segunda parte, que consistía en la resolución de un caso práctico. Cada parte tenía el valor de un 50%. En sistema de evaluación continua para la obtención de la nota final se tenían en cuenta las siguientes actividades y porcentajes: dos tests individuales que se hacían durante el curso, cada test tenía el valor de un 10%; esos mismos test se hacían de forma grupal, los alumnos ponían en común con su grupo de trabajo las respuestas que habían escogido en el test que habían hecho de forma individual y debían consensuar una única respuesta, que era la respuesta del grupo, cada test tenía el valor de un 5%; diversos casos prácticos, que eran el eje central de la asignatura, y que, tal y como hemos dicho, se resolvían en pequeños grupos, la nota total de esos casos prácticos era del 25%; y un examen final, que tenía un valor del 45%, que tenía dos partes, una primera parte que era un examen tipo test de todo el contenido de la asignatura y una segunda parte, que consistía en la resolución de un caso práctico, en la misma línea que los que se habían trabajado en clase durante el curso.

A pesar de que se contemplaban estos dos sistemas de evaluación, hasta el momento, pues son tres cursos académicos en los que he impartido esta asignatura, todos los alumnos han seguido el sistema de evaluación continua.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos son muy positivos, ya que la aplicación de esta metodología permite entender e interiorizar unos conceptos teóricos, que sin una visión práctica pueden resultar de difícil comprensión. Se pueden plantear problemas o dudas que se van a encontrar cuando

ejerzan su profesión y los alumnos pueden alcanzar los objetivos y las competencias, que hemos comentado con anterioridad.

En este apartado querría analizar dos tipos de resultados, en primer lugar, los resultados académicos y en segundo lugar las encuestas de satisfacción que han respondido los alumnos.

En cuanto a los resultados académicos, en primer lugar, respecto a los exámenes tipo test que se han hecho durante el curso, tal y como hemos comentado, primero se han hecho de forma individual y después de forma grupal. Las calificaciones de los tests hechos de forma grupal son muy superiores a las de los tests hechos de forma grupal. Como se ha comentado con anterioridad, cada grupo debía consensuar una respuesta para cada una de las preguntas del test. Esta puesta en común permitía los alumnos reflexionar sobre las diferentes respuestas del enunciado, lo que permitía llegar de forma más fácil a la respuesta correcta. Y en segundo lugar, querríamos comentar que las calificaciones de la parte de caso práctico del examen final, en general, eran algo superiores a las calificaciones de la parte tipo test. En mi opinión, la práctica en la resolución de los casos, llevada a cabo durante todo el curso, permitía que los alumnos desarrollasen las habilidades y destrezas adecuadas para resolver satisfactoriamente el caso práctico.

En cuanto a las encuestas de satisfacción de los estudiantes, las cuestiones que se planteaban eran las siguientes: en general, estoy satisfecho/a con la asignatura; los contenidos que se han tratado están actualizados; las actividades formativas (clases magistrales, ejercicios, seminarios...) me ha resultado adecuadas para aprovechar la asignatura; las actividades de evaluación me han parecido adecuadas para valorar mi aprendizaje; ha habido correspondencia entre el trabajo exigido y el número de créditos de la asignatura; el material de estudio y de consulta propuesto me ha sido útil para el aprendizaje; la asignatura me ha ayudado a avanzar en el proceso de formación; la asignatura combina adecuadamente teoría y práctica. Cabe decir que todos los resultados se encuentran entre el 7 y el 10 sobre 10, siendo el 9 y el 10 los resultados más frecuentes.

5. DISCUSIÓN

Los alumnos se ponen en el papel que, una vez han acabado estos estudios, desarrollarán en sus trabajos. La resolución de casos permite ver la aplicación práctica de la normativa aplicable, aproxima a los alumnos a la realidad. De este modo, se conecta la teoría con la práctica.

En mi opinión, seguir esta metodología permite formar profesionales con la capacidad para solucionar problemas. Los problemas planteados son próximos a la realidad, en muchas ocasiones no hay una única solución correcta, por tanto, es necesario analizar esas posibles soluciones para escoger la más adecuada, valorando los pros y los contras.

La aplicación de esta metodología en la asignatura de Sociedades, tal y como la he planteado, tiene una serie de ventajas y de desventajas. En cuanto a las ventajas: el alumno aprende a entender un problema jurídico y su dimensión, a seleccionar aquella información que le servirá para encontrar las soluciones, a valorar las posibles soluciones que hay y aprende a trabajar en grupo. Y respecto a las desventajas: para el profesor requiere una gran dedicación, pues no sólo debe preparar la materia, como se haría ante la impartición de cualquier clase sino que también debe ser especialmente cuidadoso con la elaboración de los casos prácticos, para que se logren los objetivos fijados y también debe haber una corrección semanal de los casos prácticos que hagan los alumnos; para el alumno requiere un mayor esfuerzo, pues el mayor grado de aprendizaje se consigue con la preparación de la resolución de los casos prácticos, por tanto, debe tener un rol activo.

Uno de los mayores problemas que encontramos en esta asignatura es el contenido del programa, que es excesivamente amplio para el número de horas de la asignatura, que es alrededor de 20 horas presenciales (según el curso académico). Teniendo en cuenta que el contenido del programa es todo Derecho de Sociedades, resultaba fundamental hacer una selección de la materia que se consideraba de mayor interés para el futuro profesional de estos estudiantes.

Finalmente, nos gustaría acabar este apartado señalando algunas posibles mejoras que podría introducir en la enseñanza de esta asignatura.

En primer lugar, podrían analizarse las ventajas que podría suponer hacer partícipes a los alumnos de su propia evaluación. En este sentido, se podría plantear una autoevaluación de los alumnos, mediante unas plantillas diseñadas específicamente para la ocasión, para que reflexionasen sobre su implicación en su proceso de aprendizaje y en su trabajo como miembro de un grupo. También sería posible plantear la posibilidad de una evaluación entre los alumnos, es decir, que cada miembro de un grupo fuese evaluado por otro, aunque de forma anónima, facilitando también una plantilla diseñada de forma específica. De este modo, podríamos obtener una información de primera mano de cuál ha sido el papel y la implicación de cada alumno. La participación de los alumnos en la evaluación debería tener un peso en la misma, aunque no fuese muy alto, por tanto, habría que reflexionar sobre ello para que no llegase a desvirtuar la nota final. Otra de las posibles mejoras que se podrían plantear es establecer una distribución de roles en el grupo que fuese cambiando en cada caso práctico. Uno de esos roles podría ser el de presidente de la sesión, de tal forma que fuese el encargado de dirigir el debate que se genera en cada grupo y otro podría ser el de secretario, que podría redactar un acta de la sesión para que se tuviese información sobre los aspectos más discutidos y las posiciones adoptadas por cada miembro. En este sentido, cuando hablamos de roles en estas sesiones nos referimos a aquellas en las que los alumnos discuten en sus grupos de trabajo sobre la solución del caso práctico.

6. CONCLUSIONES

En mi opinión una metodología basada en la resolución de casos prácticos es idónea para la asignatura de Sociedades del Master de Gestoría administrativa, pues permite trabajar la normativa viendo su aplicación práctica y familiarizarse con ella. Se resuelven problemas que se les plantearán a los estudiantes cuando ejerzan la profesión, por tanto, permite avanzarse a situación futuras.

La aplicación de esta metodología con éxito requiere un alto grado de implicación no sólo por parte del profesor sino también por parte del alumno. En un momento inicial nos podemos encontrar con alumnos

reticentes, pues generalmente no están acostumbrados a tener un papel activo en sus estudios. En este sentido, el primer día de clase cuando presento la metodología observo alguna actitud un poco reacia así como alguna opinión que expresa la gran cantidad de trabajo que les puede suponer. Sin embargo, la mayor parte de estudiantes lo consideran como una oportunidad para aprender desde la práctica, para acercarse a la realidad de los problemas que se van a encontrar. Y cabe decir que el último día de clase cuando hago un intercambio de opiniones con los alumnos, hay una opinión muy positiva de cómo se ha desarrollado la asignatura, por tanto, hay un alto grado de satisfacción.

8. REFERENCIAS

- López, A. (2011). El método del caso aplicado a la enseñanza del Derecho Romano. *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, 12, 1-14.
- Martín, A.M., Pérez, L., Cano, M.A. (2017). El método del caso: una experiencia de aprendizaje activo en el Grado de Educación Social. *Revista de Educación Social*, 24, 700-706.
- Vallespín, D. (2010). El método del caso como instrumento de aprendizaje en el derecho procesal. *Revista de Educación y Derecho Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 3, 1-10.
- Vargas, C. (2009). El método del caso en la enseñanza del Derecho: experiencia piloto de un piloto nove. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2 (4), 193-206.

NUEVAS TENDENCIAS DOCENTES
EN EL ÁMBITO DEL DERECHO CIVIL:
LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA QUE PERMITE
FIJAR CONCEPTOS Y RESOLVER CONFLICTOS
JURÍDICOS DESDE UNA PERSPECTIVA
INTEGRAL Y HUMANA

ANA LAMBEA RUEDA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Antes de incorporar el desarrollo específico, metodología y resultados, de la utilización de la imagen como herramienta docente en el aprendizaje del Derecho Civil durante el curso 2021/22, y en los dos cursos anteriores, parece fundamental situarnos en el ámbito universitario.

1.1. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

A lo largo de la historia la Universidad se ha ido adaptando a los cambios sociales, culturales, filosóficos, científicos... como centros de desarrollo y difusión de la cultura y el conocimiento. Efectivamente, son muchos los siglos de vida de las universidades³⁴; y en ellos no pasan desapercibidos los profundos cambios que ha sufrido la sociedad, la economía, la cultura, la ciencia...

La Universidad Complutense³⁵, una de las seis universidades de Madrid, nace en el mismo siglo XIII -1293- inicialmente en Alcalá de Henares

³⁴ http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/repositorio_archivos/JS/imprimible2.html
http://www.xn--espaaescultura;tnb.es/es/propuestas_culturales/estudium_generale_palencia_primera_universidad_espana.html Salamanca 1218; previamente iniciada en Palencia en torno a 1212

³⁵ <https://webs.ucm.es/info/erasmuse/infuniv.htm>

como "*Studium Generale*", y Universidad desde 1499. En 1836 se produce su traslado a Madrid, con la denominación de *Universidad Central*, de Madrid en 1943, y finalmente es denominada *Universidad Complutense de Madrid* en 1970. La institución universitaria, y nuestra UCM es una muestra clara y evidente, se ha mantenido como un baluarte inexpugnable con el paso del tiempo; reafirmando e incrementando su misión trascendental en el desarrollo y la transmisión de la ciencia y la cultura, lo que hoy llamamos comúnmente investigación y enseñanza. La Universidad necesariamente se ha ido adaptando a los tiempos, a los cambios sociales y políticos, aportando desde la libertad y el estudio, cultura y ciencia a la humanidad.

Como bien dice GRAU RUIZ³⁶, las Universidades Públicas sirven a políticas sociales connaturales al Estado Social de Derecho, y contribuyen a la formación esencial de sus ciudadanos, más allá de la errónea impresión que tienen muchos a quienes ahora les importan fundamentalmente determinados aspectos formales³⁷. Ya en el siglo IV a.C., Aristóteles había apuntado que el propósito de toda educación debía ser crear hombres instruidos, educados en la virtud y capaces de satisfacer determinadas necesidades propias de toda sociedad.

1.1. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

³⁶ Grau Ruiz, M.A (2018): Proyecto docente de acceso a cátedra. Madrid.

³⁷ La Universidad es el último tramo formativo en el que el estudiante se puede convertir, con plena conciencia, en ciudadano; es el lugar de debate donde, por definición, el espíritu crítico tiene que florecer: un lugar de confrontación, no una isla donde el alumno desembarca para salir con un diploma. Saramago, J.: *Democracia y universidad*, Foro Complutense, Ed. Complutense, Madrid 2010, p. 36. El progreso del conocimiento, una buena preparación para la justa observación de un código de conducta social, moral y religiosa, y el adiestramiento para desarrollar tareas profesionales cualificadas- parecen haber sido el trasfondo programático sobre el que se ha movido la vida universitaria, sus planes de estudio y su incardinación en la vida social. Llovet I Pomat, J.: *Adiós a la Universidad, el eclipse de las Humanidades*, Edit. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, Barcelona 2013, p. 45. Hernández Ibáñez, C.: "Nuevos horizontes en la enseñanza universitaria. Especial referencia al Derecho Civil", en Sánchez de la Torre, A.; Fuertes-Planas Aleix, C. (Eds.): *Horizontes de cambio en el Derecho*, Fundamentos de conocimiento jurídico, Principios del Derecho IV, Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, Dykinson, Madrid, 2017, p. 367 y 391.

En las dos últimas décadas, a partir de la declaración de Bolonia de 1999, con el nacimiento del nuevo siglo XXI, la Universidad vuelve a movilizarse para adaptarse a los nuevos tiempos; enfrentando una integración académica europea acorde con la integración económica en la UE. Se producen cambios trascendentales en el sistema de investigación y docencia. Se ha sustituido el método tradicional de transmisión de la información por un modelo educativo basado en la construcción común del conocimiento, y apoyado en múltiples herramientas, materiales y técnicas didácticas.

No olvidemos que el enfoque del nuevo Plan de Estudios tiene en cuenta el acceso a profesiones tales como: Abogado y procurador de los tribunales. Agente de la propiedad industrial. Auditor de cuentas. Gestor administrativo. Previa superación del correspondiente concurso-oposición u oposición: Juez, fiscal, abogado del estado, secretario judicial. Letrado de distintos cuerpos de la administración pública. Notario, registrador de la propiedad y mercantil. Diplomático, funcionario de la Unión Europea y de otros organismos internacionales. Inspector de hacienda, inspector de trabajo. Técnico superior de la administración pública (estatal, autonómica y local), secretario interventor de la administración local. Cuerpo jurídico militar. Otras profesiones vinculadas a la función pública. Empresas nacionales e internacionales del sector industrial, comercial, banca, seguros, cooperación al desarrollo, etc., en distintas áreas (Personal y recursos humanos. Asesoría jurídica. Asesoría fiscal y tributaria. Comercio exterior). Docencia e investigación.

1.2. LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ENFOCADA AL APRENDIZAJE

Tras la experiencia acumulada durante más de 20 años en el Departamento de Derecho Civil de la Facultad de Derecho de la UCM, con el paso de los años, los alumnos se han convertido en el motor principal de mi actividad, y me impulsan a tratar de ser una mejor docente cada año. Hay que partir de una evidencia, los alumnos son un colectivo diverso y cambiante, al que los docentes nos vamos adaptando año tras año; teniendo en cuenta, además, la diversidad de ocupaciones profesionales a las que optarán en el futuro. Por eso, junto a la exposición de las materias, en el sentido clásico de la actividad docente en derecho, se

requieren actividades prácticas impregnadas de dinamismo y realidad que permitan al estudiante conectar y vivir el derecho en toda su intensidad, alcanzando el ideal del aprendizaje integral. Efectivamente hay que hablar al alumno en su propio lenguaje. El aprendizaje verdadero requiere que el motor interno de búsqueda e interés del alumno se mueva por sí mismo para lograr conocimientos y habilidades. El docente universitario se enfrenta al reto de despertar la conciencia del alumno para que su motor interno de aprendizaje se ponga en marcha, y se mantenga funcionando con interés.

1.3. APRENDIZAJE Y LENGUAJES EN EL ÁMBITO DEL DERECHO CIVIL

El Derecho Civil es un pilar fundamental de los estudios de la disciplina jurídica, siendo una rama de este, dentro del estudio del Grado en Derecho y los dobles Grados Derecho Patrimonial. Desde el inicio de mi carrera docente, en el año 1994, mi interés por el Derecho ha ido creciendo en interés y también en perspectiva. Por ello, en la actualidad me encuentro investigando sobre fórmulas de información, comunicación y acceso al Derecho Civil, que permitan desarrollar y explorar la puesta en conocimiento del derecho a los alumnos en particular, y a la sociedad en general.

En particular, en los últimos cursos estoy desarrollando dinámicas de acceso a nuevos lenguajes jurídicos con mis alumnos y en mi actividad investigadora. Con relación a la docencia, el lenguaje resulta fundamental. El lenguaje jurídico utilizado principalmente ha sido la palabra, escrita u hablada. No hay apenas recursos visuales o de otro tipo referidos al mundo del Derecho. La investigación y la docencia no se mueven en el mundo del lenguaje visual, ni siquiera como complemento de la palabra. Efectivamente, ello supone un hándicap importante, ya que los alumnos de hoy se mueven en un mundo de comunicación más visual que escrito.

Por otro lado, la resolución de conflictos tampoco ha explorado esta vía de comunicación, excepto en supuestos concretos, de personas con dificultades de lectura o comprensión lectora o hablada. Ello nos permite pensar que podría utilizarse como vía de acceso y solución de conflictos más efectiva, desde una visión integral de los asuntos, de las personas implicadas. La resolución de conflictos es tanto más efectiva cuanto más

segura, definitiva y pacífica es, lo que requiere soluciones integrales, aceptadas por todas las partes en conflicto.

2. OBJETIVOS

2.1. NUEVAS TENDENCIAS EN LA ENSEÑANZA Y ESTUDIO DEL DERECHO

- El mundo es cambio, y el Derecho debe adaptarse a los nuevos tiempos, pudiendo tratarse de una adaptación con consecuencias trascendentales, que afecten a los propios conceptos en sí, en el planteamiento y significado afectando, en consecuencia, a la normativa futura y a toda nuestra materia.
- Llegó el momento de investigar acerca de la imagen y los símbolos jurídicos, los antiguos u otros nuevos, y su repercusión sobre los conceptos y el lenguaje jurídico.
- Parece que nos hemos olvidado de que la palabra, como atribución de significado a un grupo de caracteres, representa categorías, su origen se fundamenta en la representación, la parábola, en los hechos... y se sitúa necesariamente detrás de los hechos. Nuevos tiempos requieren recuperar y/o iniciar la búsqueda del fundamento de la norma.
- La imagen supone un enriquecimiento de las herramientas del profesor y jurista, nos abre caminos inexplorados y enriquecedores, que también podemos y debemos investigar.
- La imagen permite que el profesor se sienta más ligero, más cercano al alumno y a la vida en general. La imagen permite conectar con la imaginación y la creatividad de profesor y alumno. A través de la imagen, se lograría un desarrollo más completo del derecho, como profesor y como alumno, incluyendo un aspecto inexplorado, la creatividad y la imaginación. Ello contribuye a una docencia en que el disfrute también forme parte del aprendizaje y de la enseñanza. Efectivamente, aprendemos con voluntad de hacerlo, si bien si lo hacemos con gusto, el aprendizaje es mucho más agradable y efectivo.

2.2. ¿LENGUAJE O LENGUAJES JURÍDICOS?

- Se plantea la pregunta de si hay uno o varios lenguajes en el mundo jurídico. ¿Debemos seguir considerando y manejando el lenguaje y la palabra³⁸ como único sistema de comunicación del Derecho, bien sea verbal o escrito³⁹?; En mi opinión, no parece lógico ni adecuado a los nuevos tiempos

"El Derecho es esencialmente un fenómeno cultural y no un producto técnico... El lenguaje de las normas debe ser, pues, el lenguaje de quien ha de obedecerlas."⁴⁰

- Debemos incorporar nuevas herramientas de comunicación; más aún porque el lenguaje jurídico está vivo⁴¹?. Como bien dijo SAVIGNY

"El lenguaje, que es el medio más eficaz para que un espíritu entre en comunicación con otro, obstruye y restringe también de muchas formas esta comunicación espiritual, con frecuencia, la mejor parte del pensamiento resulta absorbida por este medio, debido a la ineptitud del que habla o del que escucha. Pero mediante la disposición natural o mediante

³⁸ Lenguaje según la Real Academia de la Lengua: "1. Facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos. 2. Lengua. 3. Manera de comunicarse... 6. Código de signos."

El debate es si el lenguaje, de cualquier tipo –incluso artístico–, es posible gracias al planteamiento lingüístico y depende de él o si pensamiento y lenguaje son cuestiones diferentes: Sainz Moreno, F (1976): *Conceptos jurídicos, interpretación y discrecionalidad administrativa*. Civitas, Madrid 1976, pp. 25 y ss. No obstante, mi opinión es distinta acerca de la del autor con relación a la interpretación de que el pensamiento no existe sin palabras (pp. 29); ... el análisis objetivo y subjetivo de la cuestión muestra la existencia de una cierta clase de unidad inescindible (no identidad) entre el lenguaje y el pensamiento... o que el lenguaje hace posible el pensamiento y es el fundamento de su contenido (pp. 92). Yo creo que sí existe el pensamiento independientemente de la palabra, especialmente a priori antes de su construcción, quizá sobre la base del concepto, desde una visión mucho más amplia. Como bien dice el autor: "la lengua constituye una interpretación de la realidad; utilizando métodos de semejanza, asociaciones internas y externas, contexto," –pp. 62–.

³⁹ Efectivamente hay quienes consideran que el lenguaje jurídico no es un mero instrumento de expresión; vinculando lenguaje jurídico y pensamiento jurídico como una unidad, no una identidad... El uno implica el otro: Sainz Moreno, F (1976): *Conceptos jurídicos, interpretación y discrecionalidad administrativa*. Civitas, Madrid 1976, pp. 97.

⁴⁰ Sainz Moreno, F (1976): *Conceptos jurídicos, interpretación y discrecionalidad administrativa*. Civitas, Madrid 1976, pp. 99-100.

⁴¹ Sainz Moreno, F (1976): *Conceptos jurídicos, interpretación y discrecionalidad administrativa*. Civitas, Madrid 1976, pp. 45-46.

el arte, este medio puede ser dominado de tal manera que deje de ser obstáculo la ineptitud de ambas partes. Entonces el pensamiento pasa por encima de las diferencias de índole y de formación de los individuos oyentes y los apresa en el punto medio espiritual común. Con ello los elevados quedan satisfechos, mientras que para los inferiores todo resulta claro, ambos con el pensamiento por encima de sí como algo superior, formativo y asequible para ambos.^{42"}

- El Derecho es un fenómeno cultural y no sólo un producto técnico, y que el lenguaje que utiliza debe ser el lenguaje de quien ha de obedecerlas.
- Y, el lenguaje visual también debe estar presente en nuestro mundo jurídico; más aún, ofrece una gran oportunidad de cambio, con nuevas formas de expresión a los conceptos; y retomando la investigación sobre el concepto y el pensamiento jurídicos.

"Los textos jurídicos que más profundamente influyen en la vida de la comunidad tienen cierto valor poético, porque la poesía, como ha dicho Agustín GARCÍA CALVO, produce el efecto de "hacer palpar extraordinariamente, con el ensalmo de los ritmos justos, los corazones de las gentes y dejar grabadas por la exactitud de sus números algunas palabras"^{43"}

2.3. LA IMAGEN COMO HERRAMIENTA DE COMUNICACIÓN JURÍDICA

- En mi opinión, la imagen, base del hecho que da origen al derecho, debe recuperarse como símbolo de referencia, por un lado, y de desarrollo, por otro. Somos los juristas quienes debemos reflexionar al respecto, sobre nuestras imágenes,

⁴² Savigny, F.C v (1814): De la vocación de nuestra época para la legislación y la ciencia del derecho. En Savigny, F.C von/ Thibaut, A.F.J (2018): *La polémica sobre la codificación*. Ed. al cuidado de Agurto Gonzales, C.A; Quequejana Mamani, S.L; Choque Cuenca B. Ed. Olejnik, Santiago de Chile, pp. 180. También en Savigny, F.C v (1814): De la vocación de nuestra época para la legislación y la ciencia del derecho. Con estudio preliminar de GANDÍA, E. Ed. Heliasta, Argentina. Thibaut & Savigny (1970). La codificación. Ed. Aguilar, Madrid.

⁴³ Sainz Moreno, F (1976): Conceptos jurídicos, interpretación y discrecionalidad administrativa. Civitas, Madrid 1976, pp. 119.

símbolos y mitos, antiguos⁴⁴ y nuevos⁴⁵ para mantenerlos y reforzarlos o cambiarlos por otros necesarios.

- En el aula he utilizado la imagen en diversos momentos. En una primera aproximación al tema, en el material de apoyo de la lección magistral; también en el desarrollo de los casos prácticos; y por último en las reflexiones finales. Los alumnos han utilizado sus propias imágenes en el desarrollo de la práctica del cuaderno de campo individual.

3. METODOLOGÍA

En el aula se han utilizado dinámicas de relación de imagen y conceptos. La imagen se ha tomado como base del hecho que da origen al derecho, símbolo de referencia, por un lado, y fuente de desarrollo, por otro.

⁴⁴ Por todos conocida la mitificación del Derecho romano por parte de los romanistas de la Edad Media: De los Mozos, J.L. (1993): El derecho de propiedad: crisis y retorno a la tradición jurídica. EDESA, Madrid 1993, pp. 6. En pp. 113 se refiere a mitos antiguos, en particular el de Penélope, para referirse a la labor del jurista con relación a la función social –en el ámbito de las utopías, como *idea un tanto evanescente*-, tejiendo por la mañana lo que se desteje por la noche.

"En la contraposición entre la civil society y el Estado resolvió el liberalismo clásico el problema de la sociedad civil desde la doctrina del orden natural, entendiendo que hay un orden inmanente al mundo (mito del gran reloj) del que la sociedad participa y que permite explicarla como una creación espontánea ajena a cualquier tipo de consideraciones políticas: De Vega García, P (1998): Mundialización y derecho constitucional: la crisis del principio democrático en el constitucionalismo actual. *Revista de Estudios Políticos*, núm. 100, abril-junio 1998, pp. 19.

... cómo integrar la voluntad de los ciudadanos en esa voluntad todopoderosa y suprema del poder constituyente, reconstruye el mito de la sofocracia platónica haciendo prevalecer los criterios de razón de una Asamblea de hombres sabios, frente a los que pudieran derivar de una Asamblea condicionada por una efectiva participación democrática de los ciudadanos.

⁴⁵ NUEVOS MITOS:

Mito del desarrollismo y del crecimiento como principio inspirador y justificador de la globalización económica de lo que se trata ahora es de crecer y producir a toda costa. Apelando al pobre argumento y a la elemental obviedad de que no se puede repartir la pobreza, en la apoteosis de las políticas del desarrollismo, el crecimiento se acabará convirtiendo en un fin en sí mismo, al que desde un extraño e inexplicable mesianismo se le terminarán atribuyendo, sin explicar por qué, funciones sociales salvadoras: De Vega García, P (1998): Mundialización y derecho constitucional: la crisis del principio democrático en el constitucionalismo actual. *Revista de Estudios Políticos*, núm. 100, abril-junio 1998, pp. 16.

Se ha trabajado en el primer cuatrimestre con grupos de alumnos de primer curso del Grado en Derecho, en la asignatura de Introducción al sistema jurídico.

En el segundo cuatrimestre se ha trabajado con grupos de alumnos del primer curso del grado en Derecho, en la asignatura de Derecho de la persona y de las relaciones familiares.

Todos los temas del curso se presentan con imágenes relativas al tema en cuestión como base de la presentación.

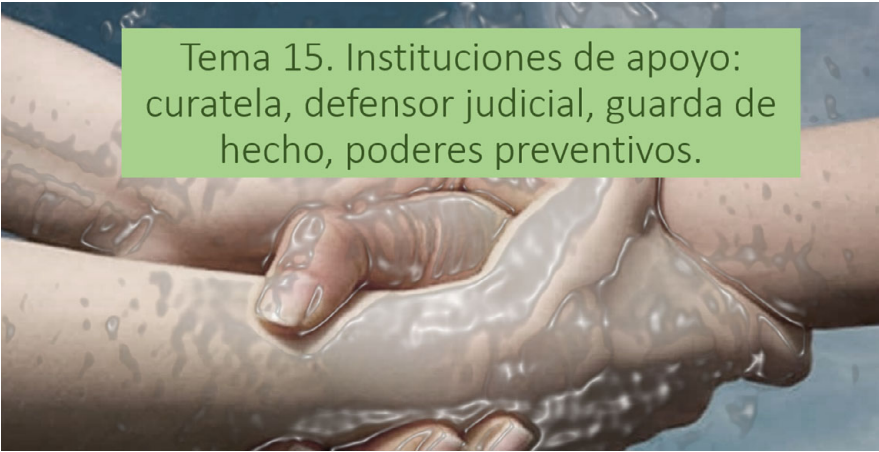
Como puede verse, a continuación, algunas imágenes aludiendo a cuestiones ajenas, si bien dentro del propio concepto, contribuyendo a dar solidez al significado jurídico de la palabra.

FIGURA 1. *Asignatura Introducción al Sistema Jurídico*



Fuente: Campus Virtual

FIGURA 2. Asignatura Derecho de la persona y las relaciones familiares



Tema 15. Instituciones de apoyo:
curatela, defensor judicial, guarda de
hecho, poderes preventivos.

Fuente: Campus Virtual

En otros supuestos, la imagen representa el hecho, acto o negocio jurídico, por un lado; y, por otro, ayuda a fijar los contenidos.

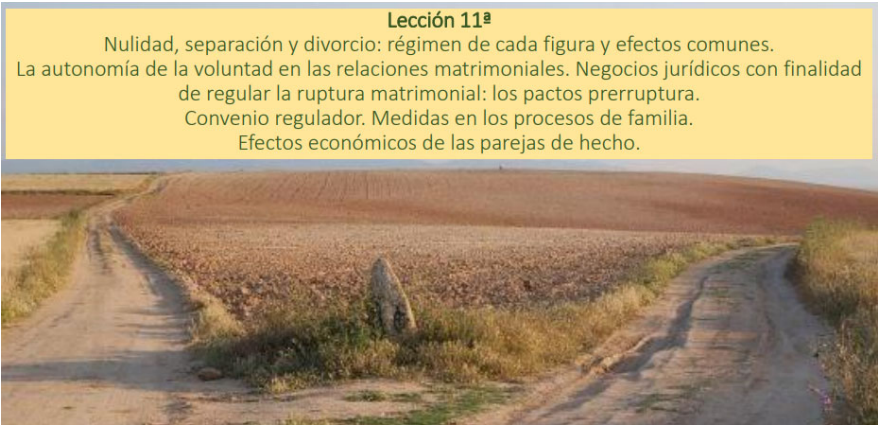
FIGURA 3. Asignatura Derecho de la persona y las relaciones familiares



LECCIÓN 8
FAMILIA. RELACIONES FAMILIARES. NUEVOS MODELOS DE
FAMILIA. DERECHO DE FAMILIA. PARENTESCO. DEBER DE
ALIMENTOS ENTRE PARIENTES

Fuente: Campus Virtual

FIGURA 4. *Asignatura Derecho de la persona y las relaciones familiares*



Fuente: Campus Virtual

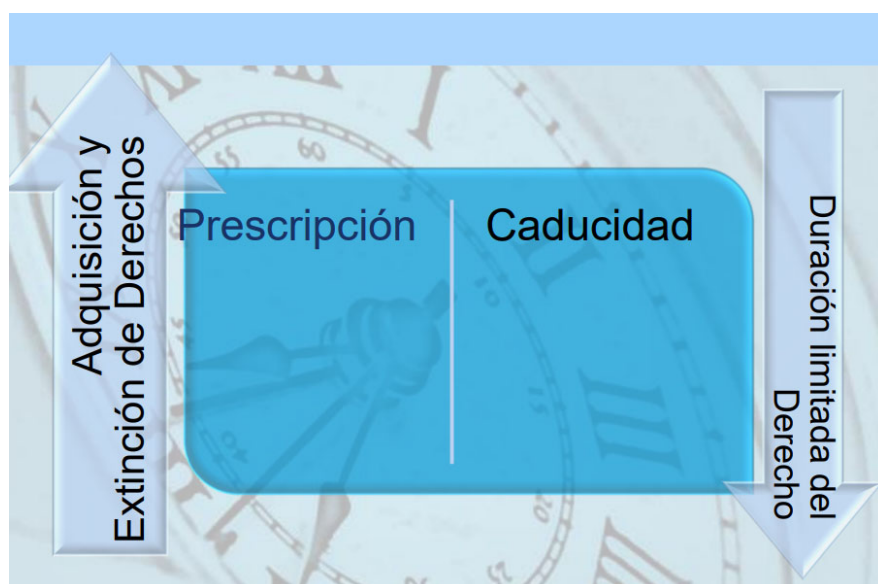
También debe destacarse el valor de la imagen conectando el Derecho con la realidad, y con el origen de los conceptos jurídicos.

FIGURA 5. *Asignatura Introducción al Sistema Jurídico*



Fuente: Campus Virtual

FIGURA 6. *Asignatura Introducción al Sistema Jurídico*



Fuente: Campus Virtual

Además, también los alumnos aportaron imágenes a sus trabajos individuales sobre temas del curso. Por un lado, se ha observado la dificultad que tienen de encontrar imágenes al respecto; éstas son siempre las mismas, y aportan poco con relación a los conceptos y la realidad implícita en la norma jurídica. A los alumnos les cuesta relacionar el Derecho con la realidad, y ello no ayuda en el estudio.

Por otra parte, la dificultad es aún mayor en este curso, tras la situación de crisis sanitaria y económica. El alumnado de cursos anteriores tenía mayor facilidad para imaginar, para relacionar, para buscar imágenes. El alumnado de este curso se ha mostrado más pasivo en general, más apático y reticente. Los alumnos se han mostrado con menos imaginación y menos ganas de aplicarla a los estudios. Desde el punto de vista del profesorado es importante reflexionar sobre ello para poder ayudarles a un mejor enfoque de los estudios y de la vida académica actual y su vida profesional futura como juristas.

FIGURA 7. Asignatura Introducción al Sistema Jurídico



Fuente: Campus Virtual

FIGURA 8. Asignatura Introducción al Sistema Jurídico



Fuente: Campus Virtual

Por otro, en el estudio de supuestos prácticos en el aula, planteando resolución de cuestiones y problemas, la imagen contribuye a una visión más integral y humana del Derecho. Efectivamente no es lo mismo pensar en nacimiento, domicilio, ausencia, nacionalidad, derechos fundamentales, patria potestad, divorcio, filiación utilizando la palabra hablada o escrita, que utilizando imágenes. Además, la imagen puede ayudar a resolver los conflictos desde otro lugar de posicionamiento, en mi opinión un lugar más eficiente. No es lo mismo trabajar la resolución de supuestos prácticos, en caso de conflictos jurídicos, utilizando como única herramienta el lenguaje verbal y escrito, que utilizar la imagen para enriquecer la visión de conjunto. Es algo parecido a la evolución de la visión plana, en dos dimensiones, a la imagen en 3 D. Para el Derecho, pasar de la palabra a la imagen genera un vínculo con la realidad viva, la realidad que existe en la práctica, en tres dimensiones. La visión de la realidad refleja los hechos en su dimensión más completa y permite anticiparse a los problemas y, si surgen, aportar soluciones realmente eficaces.

Al final del curso se procedió a presentar imágenes que recogían supuestos del curso, para poner en común la visión de cada alumno. Dichas imágenes se proyectaron tanto en la asignatura de introducción, como en la asignatura de persona y familia. La idea fundamental que se persigue es que la imagen nos permite llegar al concepto; el alumno entiende el concepto en toda su dimensión; el alumno puede recordar términos, conceptos e instituciones a través de la imagen, de cara a su evaluación final.

Efectivamente la visión de cada alumno es diferente. Los alumnos se acercan a la idea general representada en cada imagen, si bien no incorporan una única visión, sino múltiples matices diversos.

FIGURA 9. Asignatura Derecho de la persona y las relaciones familiares



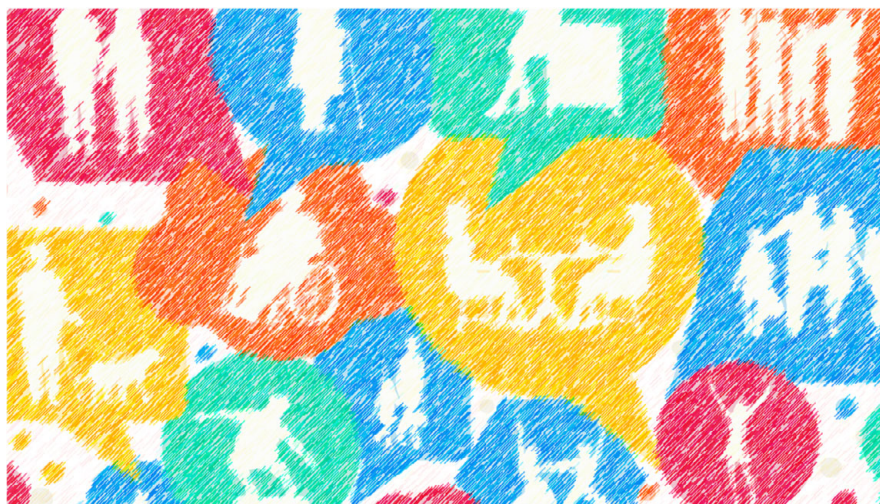
Fuente: Campus Virtual

FIGURA 10. Asignatura Derecho de la persona y las relaciones familiares



Fuente: Campus Virtual

FIGURA 10. *Asignatura Derecho de la persona y las relaciones familiares*



Fuente: Campus Virtual

FIGURA 11. *Asignatura Derecho de la persona y las relaciones familiares*



Fuente: Campus Virtual

Además, dichas imágenes permiten que el alumno conecte con la realidad, lo cual es fundamental en el momento de la evaluación de la asignatura. No olvidemos que:

"La evaluación no debe limitarse al control del nivel de asimilación de conocimientos por parte de los alumnos. Al hablar de los resultados de la docencia hay que incluir la valoración de los profesores y la eficacia del método educativo utilizado. Para el logro de los objetivos finales de la docencia, no basta con la predisposición de los alumnos hacia la asimilación de los conocimientos si no existe un profesorado formado, y profesional, y un método educativo adecuado.⁴⁶"

4. RESULTADOS

Efectivamente, los resultados de la docencia son difícilmente evaluables desde el punto de vista cualitativo. Pueden ser cuantificables tomando como base los resultados de las calificaciones de los alumnos. Sin embargo, podría aportar las altas calificaciones de los alumnos de este curso.

Sirvan como ejemplo de resultado las altas calificaciones de los alumnos de este curso, su implicación ha sido mayor.

En la asignatura de Introducción al Sistema Jurídico (mi disciplina imparte y califica 2/3 de la docencia, junto a la asignatura de filosofía del derecho, 1/3 restante) en primera convocatoria, de 48 estudiantes, obtuvieron 2 Matrícula de honor, 10 Sobresalientes, 19 notables, 12 aprobados, unos pocos no presentados y sólo un suspenso.

En la asignatura de Derecho de la persona y relaciones familiares, en la primera convocatoria, de los 49 alumnos, 2 obtuvieron Matrícula de honor, 10 Sobresalientes, 13 notables, 17 aprobados y pocos suspensos, apenas 7. El total de notas superior a 7 sobre 10 es de casi el 50%, lo cual es un buen resultado.

5. DISCUSIÓN

Efectivamente, el Derecho es una disciplina en la que la palabra es una herramienta esencial para el desarrollo y eficacia. Como ciencia social, es un reflejo de la sociedad en que se aplica, y las relaciones sociales utilizan la palabra como forma de comunicación desde hace siglos.

⁴⁶ Fernández Guadaño, J: Proyecto docente y de investigación. Facultad CCEE 2018 , pp.74.

Los juristas podrían cuestionarse si es necesario que acudamos a nuevos lenguajes en esta disciplina en particular, y mostrarse reacios a explorar estos caminos. En algún caso, podría calificarse esta idea como revolucionaria, o también como visionaria.

Sin embargo, en mi opinión, se puede argumentar, por un lado, que el Derecho tiene su fundamento en la realidad social, la ordena y estructura y, como tal, es un reflejo de ella, independientemente del lenguaje utilizado. Y la imagen es un lenguaje como cualquier otro, y tiene la ventaja añadida de una menor abstracción y mayor cercanía con la realidad.

A ello se añade, por otra parte, en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje, que la actividad del docente y de los alumnos, y del resto de personas, se ve cada vez más afectada por los importantes cambios de los últimos tiempos. La sociedad actual necesita de la imagen para comunicar, y en el ámbito de las tecnologías digitales aún más. La imagen comunica más y mejor, es más humana y dota al contenido que refleja de una fuerza y una presencia difícil de superar.

Creo que docente es un ser humano que vive en el mundo de hoy, y puede y debe investigar y explorar nuevos contenidos y herramientas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos, y además ayuden a acercar el Derecho a la vida real.

6. CONCLUSIONES

Hemos pasado de una docencia centrada en la enseñanza del profesor, a una docencia centrada en el aprendizaje del estudiante. Los métodos docentes de aprendizaje del EEES persiguen que el alumno alcance las competencias, tanto genéricas como transversales, exigidas por la titulación de Derecho, entendiendo esas competencias como los conocimientos, habilidades y aptitudes que reflejan los resultados del aprendizaje de una determinada materia. Además, el movimiento de reforma se ha dirigido a aminorar la desconexión que había entre la universidad y el mercado de trabajo; exigiendo a la Universidad que las competencias adquiridas por el alumnado le permitieran estar preparado para las demandas del mercado laboral. Es un momento en el cual la Universidad

toma consciencia de que está formando profesionales competentes para el mercado de trabajo.

En mi experiencia docente, he observado muchas dificultades para entender y superar la asignatura en los alumnos que carecen de conocimientos en los contenidos suficientes. La evolución normativa es cada vez mayor, en ocasiones inversamente proporcional al conocimiento de la norma y del Derecho.

El Derecho privado tiene como fundamento la persona, sus relaciones familiares y su patrimonio⁴⁷. La evolución de nuestro Derecho Civil, con origen en el Derecho Romano, ha ido avanzando a lo largo de los siglos, viéndose influido por otras normas, como el Derecho canónico, y disfrutando de una aplicación mayor o menor según las épocas. En los siglos XVIII-XIX el movimiento codificador intenta la hercúlea labor de recoger y aunar todas las instituciones del Derecho Privado en un mismo texto, lo que dio lugar al nacimiento de nuestro Código Civil de 1889 que, a día de hoy, sigue siendo nuestro Código Civil, si bien lo es de Derecho común tras la Constitución vigente de 1978. La Constitución nos ayuda a presentar un enfoque jurídico dentro del Estado social y democrático de Derecho. El ingreso de España en Unión Europea, generó un movimiento inverso de armonización del Derecho Civil europeo; véase el caso de los intentos de unificación del Derecho europeo de contratos, y también los Reglamentos y Directivas que inciden en el derecho privado con nuevos conceptos y reglas. También las reglas de otros organismos internacionales, cuyas convenciones son ratificadas por España, inciden en muchas cuestiones importante. Como vemos, el Derecho está vivo y es vida, el Derecho se entrelaza con la vida y con el desarrollo social, en un mundo cada vez más globalizado.

El profesorado debe flexibilizar su mirada, e introducirse en nuevos lenguajes de comunicación, lo que le permitiría conectar con los nuevos alumnos en su mismo lenguaje. Las nuevas generaciones han nacido en una era digital cuyas herramientas son principalmente visuales. Deben pues conjugarse antiguas y nuevas formas de comunicación para llegar

⁴⁷ De la Iglesia Monje, M^a. I: Proyecto docente. UCM. 2017, pp. 32 y ss.

al alumnado; en otro caso el sistema se queda cojo. Por ello, hay que “jugar con las actuales reglas del juego”, y utilizar las herramientas que los alumnos manejan con más soltura e interés. Efectivamente la imagen está muy presente en la actualidad, a veces más aún que la propia palabra, especialmente la escrita, también la hablada.

- La imagen conecta con la acción, base del Derecho
- La imagen permite asimilar mejor el concepto.
- La imagen ayuda a una visión más integral del contenido.
- La imagen ayuda a la resolución de conflictos desde una perspectiva más humana.

Avanzar sobre la imagen jurídica es importante, que el Derecho debe abrir la puerta a nuevos lenguajes y herramientas que enriquezcan nuestra labor docente e investigadora, y permitan que el resto de los ciudadanos puedan conocer más y mejor las normas jurídicas, y vivirlas como propias, todo ello para lograr un mayor cumplimiento de las mismas, y una sociedad mejor, más madura, más formada y preparada jurídicamente hablando.

8. REFERENCIAS

De la Iglesia Monje, M.^aI. (2017). Proyecto docente. UCM.

De los Mozos, J.L (1993): El derecho de propiedad: crisis y retorno a la tradición jurídica. EDERSA, Madrid.

De Vega García, P (1998): Mundialización y derecho constitucional: la crisis del principio democrático en el constitucionalismo actual. Revista de Estudios Políticos, núm. 100, abril-junio 1998

Fernández Guadaño, J (2018): Proyecto docente y de investigación. Facultad CCEE. UCM

Grau Ruiz, M.A (2018): Proyecto docente de acceso a cátedra. Madrid.

Hernández Ibáñez, C (2017): Nuevos horizontes en la enseñanza universitaria. Especial referencia al Derecho Civil, en Sánchez de la Torre, A.; Fuertes-Planas Aleix, C. (Eds.): Horizontes de cambio en el Derecho, Fundamentos de conocimiento jurídico, Principios del Derecho IV, Real Academia de Jurisprudencia y Legislación, Dykinson, Madrid.

- Llovet I Pomat J. (2013): Adiós a la Universidad, el eclipse de las Humanidades, Edit. Galaxia Gutenberg-Círculo de Lectores, Barcelona.
- Sainz Moreno, F (1976): Conceptos jurídicos, interpretación y discrecionalidad administrativa. Civitas, Madrid.
- Saramago, J. (2010): Democracia y universidad, Foro Complutense, Ed. Complutense, Madrid.
- Savigny, F.C v (1814): De la vocación de nuestra época para la legislación y la ciencia del derecho.
- Savigny, F.C von/Thibaut, A.F.J (2018): La polémica sobre la codificación. Ed. al cuidado de Agurto Gonzales, C.A; Quequejana Mamani, S.L; Choque Cuenca B. Ed. Olejnik, Santiago de Chile.
- Savigny, F.C v (1814): De la vocación de nuestra época para la legislación y la ciencia del derecho. Con estudio preliminar de Gandía, E. Ed. Heliasta, Argentina.
- Thibaut & Savigny (1970). La codificación. Ed. Aguilar, Madrid.
- http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/repositorio_archivos/JS/imprimible2.html
- <https://webs.ucm.es/info/erasmuse/infuniv.htm>

LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN DERECHO EN LA ÉPOCA CONTEMPORÁNEA: FORMACIÓN PRÁCTICA EN EMPRESAS EN ENTORNOS ONLINE (S. XX-XXI)

ARMANDO JOSÉ SANTANA BUGÉS
Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

En la educación jurídica, el grado en Derecho y otros relacionados (dobles grados), asistimos a una nueva realidad docente debido a la renovación pedagógica que se produce en la actualidad. La génesis de dicha renovación sienta sus bases en la aparición de nuevos métodos en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Cuando nos referimos a la importancia de la innovación en el ámbito docente hacemos alusión a todos aquellos métodos que resultan novedosos y son susceptibles de una aplicación positiva en el aula para así transmitir de forma eficaz el conocimiento al alumnado.

Es por esto que las nuevas metodologías que posteriormente se expondrán (Blending learning, Moot practice, Gamificación, Flipped classroom, Engagement), además de la posibilidad de realizar prácticas en empresas de entornos digitales, no es que sean el futuro, si no que son el presente. Dichas nuevas metodologías no dejan de ser nuevos medios en los que el alumnado interactúa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una forma novedosa y atractiva, a la vez que motivante.

Para culminar nuestra breve introducción al capítulo que acontece, cabe señalar que la invocación pedagógica, tanto en el Derecho como en otras ciencias, no es un producto o línea nueva del conocimiento a explorar, si no que hunde sus raíces en siglos pasados. Un perfecto ejemplo de ello, y que además es la génesis de alguna de las metodologías que exponaremos, es Célestin Freinet. Dicho autor fue uno de los pedagogos

que más influencia ejercieron en el siglo XX. Originario de Gars, dicho autor presentó una nueva pedagogía que tenía por base el aprendizaje. De ahí que una de sus mayores propuestas sea la del talento experimental, el cual consiste en el aprendizaje del individuo (alumnado) a través de sus propias experiencias. Cabe señalar que dicho método supuso una ruptura con la pedagogía escolástica, la cual era la imperante hasta el momento.

¿Por qué resaltamos la figura de Freinet? Porque gracias a dicho autor, el alumnado pudo experimentar una escuela nueva que tenía por caracteres la libre expresión del alumnado, la educación basada en el juego (un juego funcional y adecuado a las necesidades individuales y colectivas), y la consecución de dichos aprendizajes a través de la acción y talento experimental. En definitiva, como se puede comprobar, y posteriormente así se hará, son algunos de los caracteres que presenta la innovación pedagógica a través de las nuevas metodologías expuestas en la presente introducción.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos que podemos advertir en el presente capítulo son los siguientes: (1) Realizar un profundo análisis del nuevo entorno educativo: la innovación pedagógica (2) ¿Por qué los docentes se han visto en la necesidad de innovar a nivel docente?, (3) Analizar los nuevos métodos en los procesos de enseñanza (Blending learning, Moot practice, Gamificación, Flipped classroom, Engagement) y (4) Compartir experiencias docentes objeto de innovación pedagógica exitosas.

3. METODOLOGÍA

A continuación desarrollaremos en primer lugar las distintas metodologías planteadas para poder comprenderlas y entender cómo pueden ser implementadas en la docencia, de forma que a través del aprendizaje autónomo del alumno se logren y alcancen los objetivos tradicionales.

El “Blending Learning”, también conocido como “b-learning” es un novedoso enfoque de aprendizaje cuyo objeto es combinar la formación

presencial que se imparte en la calle junto con otras actividades en las que se desarrolla un proceso de aprendizaje en línea. La principal diferencia que presenta respecto al aprendizaje que se desarrolla totalmente en línea radica en que la parte del aprendizaje online no sustituye las clases presenciales, si no que únicamente se introduce en la metodología el uso de la tecnología para así enriquecer la experiencia del alumno y mejorar así su comprensión. Un ejemplo sería aquellos casos en los que después de la explicación del profesor, los estudiantes pueden ver en su casa un vídeo un ejército práctico que muestra la explicación.

Algunos ejemplos que pueden ayudarnos para comprender el funcionamiento del b-learning serían los siguientes: (1) si los alumnos reciben el encargo del profesor para trabajar por grupos en un determinado proyecto, el enfoque cara a cara sería que los alumnos queden fuera de clase o que se reúnan en la misma para desarrollar el proyecto, sin embargo con el nuevo método pueden a través del uso de correo electrónico u otras plataformas, planificar su trabajo y controlar la actividad en el mismo de sus compañeros. (2) Ante la actividad de realizar un caso práctico con compañeros Erasmus o de movilidad internacional, en el enfoque cara a cara los alumnos podrían dividirse el trabajo y comentar la resolución de caso, sin embargo, bajo la metodología que nos ocupa los estudiantes podrían realizar dicho diálogo a través de servicios de mensajería digitales o de voz como discord. (3) Al llevar a cabo de la evaluación, los estudiantes bajo la metodología presencial podrían escribir y rellenar los exámenes, mientras que con el b-learning, se podría evaluar en línea a través de materiales digitales.

En los últimos cinco años el desarrollo de la tecnología en la educación y a nivel global, ha conducido a que se vea incrementado el número de prácticas e-learning en todas las ciencias, incluida la jurídica, como es el Derecho. Esto se debe a que es más fácil y rápido publicar el contenido en internet, y que el proceso de aprendizaje pueda producirse de forma remota y eligiendo el alumno el espacio temporal en que desarrollarlo.

Cabe destacar que a su vez, dentro del modelo de Blended Learning, podemos diferenciar cuatro modelos de aprendizaje: (1) el modelo de conductor cara a cara, en el que la formación se desarrolla en la clase

bajo la supervisión del tutor, aunque cuenta con recursos digitales que se utilizan como una mera herramienta adicional. De esta forma se produce tanto un soporte o refuerzo respecto a las explicaciones ofrecidas en clase por el profesor, como un apoyo individualizado a los estudiantes que puedan presentar tanto un alto nivel de rendimiento como los que vayan más retrasados en la materia. (2) El aula invertida. Dicho método presenta a su vez dos variaciones, la primera en línea y la segunda offline. A través de estas se produce un uso más eficiente del tiempo del que disponen los estudiantes, facilitando que puedan organizarse y ser más eficaces en sus tareas. Además, dichos modelos permiten a los estudiantes ejercitar y desarrollar de forma práctica los conocimientos teóricos aprendidos. (3) A través del tercer modelo, conocido como modelo de rotación, los estudiantes rotan entre la formación teórico-práctica que se produce de forma presencial y/o en grupo, y la formación en línea. La ventaja que presenta es que se utiliza para poder llevar a cabo distintos estilos de aprendizaje. Sin embargo, la desventaja que presenta es que requiere de una programación altamente minuciosa. (4) El último modelo que presentamos es el de conductor en línea. A través de este se puede desarrollar la totalidad de la formación y el proceso de aprendizaje en un formato digital, además de poder contar con tutorías presenciales. La gran ventaja que se presenta es que la formación puede desarrollarse a distancia en su totalidad, y así ayudar a estudiantes que se encuentran enfermos o a distancia, ya que se produce el proceso de aprendizaje en un entorno flexible en los horarios.

Para poder aplicar y desarrollar el *blending Learning*, debemos especificar qué herramientas son las que localizamos para poder llevarlo a cabo. Es por ello que en primer lugar debemos referirnos a la plataforma de aprendizaje en la nube con la que tenemos que contar para implantar con éxito la metodología. Así, los sistemas de gestión de aprendizaje (también conocidos como los LMS) destacan por su facilidad para albergar materiales de formación, que los alumnos puedan localizarlos y descargarlos, todo ello mientras se generan de forma automática informes en la plataforma para poder comprobar el éxito o no de la descarga y advertir la evolución del alumnado. Bien es cierto que no todos los LSM

puedan ofrecer a los estudiantes cursos de la operativa (el aprendizaje asíncrono). Alternativas a tener en cuenta serían los webinars.

Otra de las metodologías a destacar son los “Moot Courts”. Dicho modelo son una competencia en la ciencia jurídica del Derecho, a través de las que participan Universidades de todo el panorama nacional e internacional, consistiendo así en la simulación de una litis, de temática jurídica. Normalmente se participa por equipos, teniendo así la oportunidad de cada equipo represente a su universidad. Los principales Moot Courts que se desarrollan y acontecen dentro del nivel universitario son el Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot (Viena) y en el Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition (Washington).

Los Moots Courts se desarrollan de forma que los estudiantes universitarios se agrupan en equipos, y representan a su Facultad y Universidad dentro de la competición. Previa participación se requiere que los estudiantes puedan preparar los casos a través de la colaboración de coaches (vehiculando dicha actividad a través de despachos de abogados y/o profesores). Estos últimos serán los encargados de orientar al equipo en su labor de investigación jurídica para ofrecer la mejor y más completa resolución del caso, a la vez que les ayuden a desarrollar las competencias de comunicación y expresión verbal para defender su posición.

Dichos concursos acostumbran a desarrollarse en dos fases. Una primera (escrita) en la que los estudiantes tienen que preparar los documentos. Previa inscripción, se hace público el caso a resolver, y durante un período no superior a cinco meses el equipo tendrá que preparar la demanda y contestación a la demanda (así como el resto de documentación oportuna). La segunda fase por desarrollar será la fase oral. En esta, y durante la misma, los equipos tendrán que competir de forma directa intercambiándose las posiciones de demandantes y demandados, de forma que hagan valer sus defensas y acusaciones ante el tribunal. Todos los equipos habrán de preparar todas las posturas con el ánimo de que les asignen la que le asignen esté suficiente preparada y estudiados los argumentos a aportar al tribunal.

Por último, señalaremos que el jurado/tribunal, se compone de abogados y jueces, de diversas y distintas nacionalidades, lo cual le añade un plus

de prestigio y caché al concurso, a la vez que realismo por ser profesionales que ejercen su labor profesional en un ámbito y funciones idénticas.

Los Moots Courts, cuentan con una larga tradición (superior a cincuenta años en el ámbito anglosajón). Los principales en los que participar con nuestros alumnos son: (1) The Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot (Viena), el cual versa sobre un caso de arbitraje internacional en Derecho Mercantil general. Cada año cuenta con una cifra superior a las doscientas cincuenta universidades participantes en sus ediciones anuales. (2) el Philip C. Jessup International Law Moot Court Competition, que tiene como sede de celebración Washington, es una simulación judicial ante la Corte Internacional de Justicia (por lo que su contenido material y derecho aplicable resulta relativo al ámbito del Derecho Internacional Público). Dicho concurso, en la modalidad moot court, es el más antiguo del mundo.

Como tercera metodología plantearemos la gamificación dentro del aula universitaria. La ramificación tiene por objeto la introducción de juegos dentro del marco de actividades que se desarrollan dentro del aula universitaria. Dentro de la invocación docente, cabe destacar cómo en los últimos años se ha visto acrecentada la apuesta por dichos métodos, en gran parte gracias a la tecnología y su uso expansivo. Como grandes ventajas cabe destacar que la ramificación permite incentivar al alumnado, ya que supone una motivación extra el practicar a través de un juego, a la vez que el proceso de aprendizaje se hace mucho más atractivo, sencillo, y fomenta un compromiso con la materia.

La gamificación, propiamente dicha, puede conceptualizarse como una técnica de aprendizaje activo que se incluye dentro de las que se encuentran comprendidas por la ludificación como corriente educativa. Así, su objetivo principal es implementar la dinámica lúdica a la esfera de la educación, con el ánimo de que el alumno ejerza un aprendizaje de forma más intensa y estimulante. El fin último de la presente metodología es, sin lugar a dudas, conseguir que el alumno a través de un juego se involucre de forma activa en la clase (extremo que acostumbra a ser arduo y dificultoso). Aunque a continuación destacaremos algunos ejemplos de dichas dinámicas, cabe señalar que dicho método lleva

mucho tiempo entre nosotros. Véase como al dar puntos positivos a los alumnos se procede a emplear una técnica lúdica, solo que no se utilizaban tecnologías para implementarla. Para poder asemejar cualquier método a la gamificación, es crucial que exista un componente lúdico. Así, dicho componente puede ser incluido a través de dinámicas que impliquen diversión, es decir, proponer unos objetivos y que se alcancen a través de técnicas lúdicas. Es aquí donde pueden o deber incorporarse dinámicas de recompensa a través de las cuales los estudiantes puedan interesarse por la materia que estudian. Como incentivo, más allá de incrementar su nota, pueden verse reducidas las preguntas de examen, o suprimiendo materia de examen.

En cuarto lugar, debemos hacer referencia a la Flipped Classroom. A través de la también conocida como clase invertida, los estudiantes pueden aprender por sí mismos. Así, son los estudiantes quienes se convierten en el centro de su clase, optando por un rol activo, y haciendo pasado el papel de oyente de una clase magistral. Es así como el profesor a su vez cambia de rol, y se convierte en un auténtico moderador de la actividad, realizando aportaciones y precisiones a los estudiantes. En los incidiós de dicho método cabe descartar a Bergmann y Sams, quienes como profesores de Woodland Park High School, optarlos por grabar y colgar sus clases en la plataforma YouTube. Así, sus clases, ante las altas talas de absentismo escolar que presentaba a la escuela, podían ser visualizadas por los estudiantes, de forma que así no perdieran las clases y pudieran al menos desde sus casas “acudir” a la escuela.

A través de aula invertida, la información es aportada por el alumno de forma previa a la clase que tiene lugar de forma presencial. Así, se aprovecha en mayor medida el tiempo fuera de clase para estar en constante proceso de aprendizaje. Actualmente, y gracias a la tecnología, se desarrolla en los entornos virtuales, de forma que supongan una mediación entre la acción del profesor y el alumnado como centro de la clase. De esta forma resulta imprescindible el uso y empleo de herramientas TICs, ya que posibilitan y dan soporte a dicha metodología. Cabe plantearse además hasta qué punto son realmente importantes las herramientas TICs y su implementación en la educación, en la medida en que la mayor

parte de jóvenes universitarios las tienen en su día a día, y las hacen parte de su vida.

El aula invertida supone una auténtica fuerza motivante para el alumnado, además de mejorar severas destrezas como el compromiso e interés por la asignatura, a la vez que se incorporan nuevos medios para el desarrollo del proceso de aprendizaje.

Para el correcto desarrollo de la clase invertida resultan imprescindibles los Learning Management Systems, ya referidos anteriormente (LMS), ya que una vez instalados y usados por el profesor suponen una importante ayuda para que este pueda administrar de forma eficaz sus clases - de forma virtual- desde cualquier terminal, siempre y cuando tenga una conexión óptima a internet. A través de dichas plataformas y sistemas, el docente podrá gestionar de forma correcta la adecuada participación de sus estudiantes, añadir nuevos recursos a sus clases, incorporar actividades para que sean realizadas de forma remota por sus alumnos, generar informes del grado y nivel de evolución (de forma que pueda ir examinando el éxito y progresión de los estudiantes en las materias).

Medios alternativos para desarrollar la clase invertida serían los blogs, ya que estos pueden servir para compartir el conocimiento y facilitar que los estudiantes interactúen con el profesor y entre ellos mismos. El blog, se podría conceptualizar como un sitio o espacio digital en el que se recogen mensajes de autores sobre temas particulares (referidos a la guía docente y objeto de evaluación). Las plataformas más sencillas y que aconsejamos son Wordpress y Blogger. Las ventajas que presentan son: un aumento de la actitud crítica del estudiante ante los textos que presenta el profesor, a la vez que un beneficio real por el hecho de interactuar y poder comentar de forma simultánea los contenidos y materiales de estudio.

Además de los LMS, y los blogs, también podemos destacar las wikis y foros. De un lado, las wikis se ofertan como una verdadera herramienta de colaboración que hacen posible la difusión rápida del conocimiento. Materialmente, son parecidas a las páginas web, pudiendo tener varios editores. Pueden servir como herramientas para recopilar bibliografía e información, entregar actividades que el profesor haya encargado a los

estudiantes, fomentar el espíritu colaborativo entre los alumnos, resolver problemas de forma ágil, crear foros de debate y practicar el trabajo cooperativo o de colaboración. De otro lado, los foros, constituyen auténticas herramientas de comunicación en las que se crea una comunidad, y todos los usuarios que pertenecen a ella tienen la oportunidad de poder compartir sus experiencias y opiniones. A través de dicha herramienta los estudiantes se involucran de forma activa, desarrollan un espíritu crítico y pueden interpelar al profesor para que resuelva y/o aclare dudas que se planteen en dicho espacio digital.

Otra herramienta a destacar es la relativa a las tareas que pueda encargar el profesor por medio del Campus Virtual. A través de dichos campus, el estudiante realiza un ejercicio que ha sido propuesto previamente por el tutor o profesor, de modo que el alumno envíe de forma online sus ejercicios para que sean evaluados. Posteriormente se puede plantear que el alumno tenga que realizar una defensa mediante una exposición oral en la clase, de forma que demuestre haber realizado los ejercicios y haber comprendido la materia.

4. RESULTADOS

Como uno de los métodos que mejor ha funcionado y facilitado el proceso de aprendizaje de los alumnos es el blended Learning. Sin embargo, sí cabe destacar que es crucial elegir una adecuada plataforma de aprendizaje en la nube para poder desarrollarlo con éxito. En nuestra particular y humilde experiencia debemos señalar algunas reglas o pautas que podrían servir para acercar en la elección de un adecuado sistema de gestión de aprendizaje. En primer lugar, debemos fijarnos y reparar en la facilidad a nivel usuario que pueda o no presentar. Dicho elemento es prácticamente el primordial y único para ponderar la elección. Cuanto mayor sea la facilidad de la interfaz, y más intuitiva resulte, habrá una mayor probabilidad de que pueda ser empleada por los estudiantes.

De forma secundaria, cabe destacar que hay que escoger una solución que nos facilite una implementación paulatina y progresiva del método. Lo mejor es optar por un sistema de gestión del aprendizaje que no precise de excesivas inversiones ab initio, de forma que no necesitemos la

contratación de personal técnico para su configuración o realizar desembolso económico alguno para su instalación, o posteriores servicios de actualización.

Por último, teniendo en cuenta el nivel de uso de los móviles por la sociedad en general, y en particular del estudiante universitario, es sumamente interesante que pueda contar el sistema con una aplicación móvil para que así se pueda acceder desde cualquier dispositivo. Dicho extremo facilitará que los estudiantes se hagan rápidamente con el sistema y puedan incorporar a sus rutinas la metodología señalada.

Un ejemplo de un adecuado LMS que se ajusta a las ideas anteriormente indicadas sería iSpring Learning LMS. A través de dicho sistema de gestión de aprendizaje tendremos la oportunidad de crear nuestra plataforma de aprendizaje, subir contenido formativo para que pueda ser descargado por el estudiantado, y ser así plenamente accesible el material a todos los alumnos. Con iSpring, los estudiantes tendrán acceso a todas las funciones clásicas de una plataforma LMS, a la vez que solo realizaremos un desembolso económico en función de los usuarios activos. Además, otra ventaja a tener en consideración es que las aplicaciones móviles en ocasiones son gratuitas tanto para IOS como para Android. Véase cómo a través del kit de herramientas y funciones que ofrece Spring Suit, se pueden realizar y formular múltiples presentaciones para que sirvan de apoyo.

Otro de los principales obstáculos es la elección de la herramienta de autor para que sea efectivo finalmente el b-learning. Las principales que recomendamos para llevar a cabo el desarrollo de dicho proceso de aprendizaje son: iSpring Suite, Articulate 360, Adobe Captivate y Lectora Inspire. El que más recomendamos es iSuite, de Spring, ya que permite complementar los Power Points y es muy sencillo.

5. CONCLUSIONES

Debemos destacar los numerosos métodos para implementar y hacer efectiva la innovación docente que hemos destacado, y cómo la tecnología ha hecho posible la existencia de la mayoría de ellos. Así, dichos métodos presentar numerosas ventajas, no solo por que aporten al

alumnado la fácil adquisición de múltiples competencias, si no que presentan grandes beneficios incluso para el propio profesorado. Así, la evolución del alumnado puede ser más rápida y ajustada al trabajo diario y real del estudiante, así como la motivación que este tiene para aprender y cultivar un interés por los contenidos docentes. Igualmente facilitan el trabajo cooperativo, extremo altamente recomendable por su valoración en el mercado laboral.

Sin lugar a duda las metodologías planteadas, ya exitosas en numerosas aulas, suponen no el futuro si no el presente, una respuesta a incentivar la motivación del alumnado y despertar un espíritu crítico. Además, dichos métodos resultan más que óptimos para un gran volumen de asignaturas, ya que la gran oferta de herramientas TICs pueden hacer que cada profesor y asignatura encuentren la más indicada para el desarrollo de su materia.

Para la educación y beneficios del alumnado, las herramientas señaladas suponen una verdadera revolución frente a las que podríamos encontrar en el siglo pasado en cualquier gran aula de Derecho de cualquier facultad en España. Actualmente, podemos advertir como los estudiantes universitarios del grado en Derecho y/o dobles grados, pueden adquirir conocimientos teóricos y legislativos de forma previa a asistir a sus clases... incluso pueden simular un proceso judicial, y así ejercer sus futuras profesiones, de modo que experimenten cuál es su grado de satisfacción con su futuro trabajo, o incluso que puedan mejorar y apostar por aprender aquellas destrezas y competencias que advierten como necesarias para desarrollado de forma óptima y eficaz su labor profesional.

Por último, debemos hacer alusión a la importancia de que el alumno desarrolle un trabajo cada vez más autónomo, fomentado la confianza en sí mismo y en el proceso de aprendizaje, de todo que pueda incrementar su nivel de responsabilidad y trabajo fuera del aula, y así desarrolle un nivel más elevado de capacidad de trabajo. Nos situamos ante unas herramientas y métodos que no son el futuro, son el presente de la educación universitaria.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar, agradecer a la organización, debido a que la apostar y ofrecer la posibilidad de investigar en la presente temática, así como en las afines (Ciencias Económicas y Empresariales, Ciencias Sociales, Ciencias de la Educación y del Comportamiento, y Cuestiones Transversales relativas a la innovación en la docencia e investigación) supone cuanto menos, y así lo refleja, una clara preocupación y compromiso con el estudiantado y la formación y divulgación de la innovación. Es por ello que quisiera expresamente agradecer a los organizadores (Egregius Congresos y Eventos, DECOMESI, Centro para la Divulgación del conocimiento Universitario, Ludoteca Jurídica y el Grupo de Investigación Didáctica), así como a todos los colaboradores (Editorial Dykinson, Aula Manga, Universidad Perpignan, UNIR, Universidad de Córdoba, Universidad de Jaén, Manchester University, Universidad Pablo de Olavide, Universidad Loyola, Universidad de Andalucía, Universidad de Sevilla, Universidad de Castilla-La Mancha y la Universidad de las Palmas de Gran Canaria).

7. REFERENCIAS

- Cardona, P y Wilkinson, H (2006). Trabajo en equipo. Occasional Paper, 07/10, 3-4.
- Conde, A. y Pozuelo, F. (2007). Las plantillas de evaluación (rúbrica) como instrumento para la evaluación. Un estudio de caso en el marco de la reforma de la enseñanza universitaria en el EEES. Investigación en la Escuela, 63, 77-90.
- Sanmartí, N. (2007). 10 Ideas Clave: Evaluar para Aprender. Barcelona: Graó.

CONSUMO EN EL AULA

TATIANA CRETU

Universidad de Cantabria

NEREA DÍAZ ORTIZ

Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual es muy diferente a la de hace escasos tres años. La población ha modificado drásticamente su forma de ver la vida y de vivirla, todo ello, como consecuencia del surgimiento de la pandemia Covid-19. Este cambio claramente afecta a la enseñanza, porque serán necesarios estímulos diferentes para captar la atención e interés de los alumnos. Es cierto que, con anterioridad a este suceso, ya se podía vislumbrar cambios en los estudiantes, que estaban claramente influenciados por la aparición de las nuevas tecnologías, lo que estaba generando un importante debate sobre cuáles debían de ser los cambios necesarios. Todo este proceso se aceleró durante la pandemia, ya que toda la vida cotidiana se tuvo que adaptar a una nueva realidad, que en ese momento era virtual y, de hecho, hoy en día, en determinados ámbitos se siguen utilizando las herramientas o métodos que nacieron en dicho periodo de tiempo.

Por todo ello, es preciso analizar cómo ha de ser la enseñanza universitaria para que se adapte a las necesidades de los alumnos. En consecuencia, esto genera el deber de investigar si en el ámbito universitario hay que continuar realizando determinadas actuaciones que empezaron a desarrollarse durante el segundo cuatrimestre del curso académico 2019/2020, o, si en cambio, lo más adecuado sería reanudar los métodos de la enseñanza previa a la pandemia.

Por tanto, no sólo cabe plantearse la posibilidad de seguir con actuaciones que ya se iniciaron, sino que con carácter previo a dicho análisis, es necesario analizar si lo más adecuado es implementar la enseñanza universitaria online, o si por el contrario, se ha de considerar que esto supondría más inconvenientes que ventajas. Siempre, como resulta obvio, todo este análisis se desarrollará con un enfoque u objetivo claro, que es conseguir que la enseñanza se adapte a las necesidades de los alumnos, y en consecuencia, que la formación al ser la más adecuada posible, estarán mejor preparados para incorporarse al mercado laboral.

2. OBJETIVOS

- Es obvio que el **objeto principal es que los alumnos adquieran el mayor número de competencias necesarias para el futuro**, para ello, son imprescindibles las actividades prácticas que permiten no solo afianzar conocimientos, sino adquirir nuevos. Ya que hay que tener en cuenta que en un ámbito como el de las ciencias jurídicas, los conocimientos teóricos son imprescindibles para poder dar respuesta a los diferentes problemas, pero, si las clases son únicamente teóricas y no enfocadas al ámbito práctico existe un claro riesgo, y es que los alumnos únicamente memoricen la teoría, pero, que realmente no sean conscientes de las consecuencias prácticas de dicha teoría. Por ello, en el presente trabajo se pretende determinar cuál es la metodología adecuada para conseguir este fin.

Para poder conseguir este objetivo se ha de analizar las siguientes cuestiones que se convierten en subobjetivos:

- Es necesario **determinar cuáles son las ventajas e inconvenientes de la enseñanza online**, ya que en caso de que los inconvenientes sean superiores, se tendrá que analizar si es posible utilizar la enseñanza online, pero de forma esporádica y no de manera exclusiva, y si en ese supuesto, la enseñanza online generaría mayores ventajas que inconvenientes.

- Una vez analizada esta cuestión es necesario **determinar el modelo que se considera más adecuado**, es decir, si el presencial con determinadas modificaciones, o en cambio, el modelo exclusivamente online, o, un modelo híbrido que permita eliminar o reducir los inconvenientes de ambos y potenciar las ventajas que pueden aportar.
- Finalmente, se ha de determinar cuáles son las actividades y herramientas que consiguen que el enfoque sea el más práctico posible, que, a su vez, esto permita captar el interés y atención de los alumnos.

3. METODOLOGÍA

Con carácter previo a la descripción de la metodología que se procede a explicar, hay que elaborar un listado de las ventajas e inconvenientes de la enseñanza online, para así poder aportar una visión completa, de conjunto, y en consecuencia, que se pueda entender la realización de las distintas actividades a las que se va a hacer referencia.

3.1. VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LA ENSEÑANZA ONLINE.

La enseñanza a través de medios electrónicos presenta diferentes ventajas entre ellas el no tener que desplazarse, de esta forma, los alumnos ahorran tiempo y dinero; cuando el contenido no es síncrono, los alumnos pueden acceder a la información que facilita el profesor en cualquier momento de la semana; si no se utiliza de forma abusiva, sino de manera adecuada, puede mejorar la adquisición de los conocimientos al complementar a las clases presenciales; la atención y las observaciones serán individuales, por medios electrónicos, y esto puede suponer que se adapte más a las necesidades del alumnado de forma genérica y de cada uno de ellos, de forma específica; se reduce el impacto ambiental, ya que se utiliza un menor número de papeles y se reducen los viajes tanto de los alumnos como del profesorado- lo que se convierte en una gestión más razonable del tiempo que se puede dedicar a las actividades.

No obstante, también presenta diferentes inconvenientes: la exclusión social de aquellas personas que no tienen acceso a los medios necesarios para poder beneficiarse de dicha enseñanza; parte del alumnado puede que carezca de un ambiente adecuado en sus domicilios para poder atender y aprender en condiciones favorables, o, incluso teniéndolas, se ha demostrado durante la pandemia que resulta muy complicado seguir las clases síncronas desde los domicilios; la tasa de abandono es muy alta en relación con los cursos a distancia; la realización de exámenes a distancia genera el problema de poder determinar la identidad de la persona que se debe evaluar, y que a su vez, este lo realiza sin ayuda de materiales complementarios o apoyo externo, de hecho, es un fenómeno frecuente no solo en el caso de los exámenes a distancia, sino que esto también ocurre con la evaluación de los alumnos a través de resoluciones de casos prácticos que no se desarrollan de forma exclusiva en el aula; si la enseñanza es exclusivamente online, implicará falta de socialización entre el alumnado; además, requiere de disciplina y organización por parte de los alumnos al ser ellos quienes deben organizar su tiempo y decidir el ritmo que van a llevar, que también es cierto que esta cuestión podrá ser un inconveniente o una ventaja dependerá de la persona.

3.2. ¿CUÁL ES EL MODELO QUE SE CONSIDERA MÁS ADECUADO?

Tal y como se puede observar, los inconvenientes de la enseñanza online son superiores a las ventajas, por tanto, no se puede considerar que lo más adecuado sea la enseñanza exclusivamente online. Un rol importante en este sentido juega la naturaleza de las personas, ya que el ser humano es un ser social, cuyas necesidades no constituyen exclusivamente la consecución de los logros personales, sino que es igual de importante el proceso en sí, es decir, trabajar en equipo y relacionarse con los demás.

Si las clases fuesen exclusivamente virtuales, sin presencia física e interacción interpersonal, podría suponer un cambio en la forma de pensar, expresarse o, incluso, reaccionar a ciertos estímulos, lo que cambiaría a largo plazo el comportamiento de los integrantes de una sociedad, ya que estos no pensarían ni actuarían como miembros de un grupo, sino

que únicamente estarían interesados en la auto-realización personal. Puede considerarse que como uno de los mayores problemas que podría generar una enseñanza exclusivamente online, pero, también, podrían derivarse otros adicionales como la exclusión social; la falta de identificación clara del sujeto que realiza determinada actividad, y por consiguiente, el riesgo de que las personas tituladas carezcan de los conocimientos necesarios.

Asimismo, se tienen que reconocer las ventajas que presenta su utilización y, por todo ello, hay que considerar que si se aplica de forma adecuada, la enseñanza online permitirá que los alumnos adquieran mayores conocimientos, pero, también, se ha de afirmar que la implementación exclusiva de la enseñanza online tendría efectos negativos en la adquisición de los conocimientos y en el comportamiento de los miembros de la sociedad a largo plazo, tal y como se ha explicado con anterioridad.

A su vez, la enseñanza tal y como la conocíamos ha de modificarse y adaptarse a la realidad, y, en consecuencia, la impartición de las clases de forma presencial y basado únicamente en las clases magistrales del profesorado no puede continuar sin las modificaciones oportunas. Aunque es cierto que hay que reconocer que son imprescindibles las clases magistrales, ya que en ciencias jurídicas la parte teórica es la base de un buen profesional, pero, se tendrán que reducir o introducir ciertos cambios durante su impartición.

Por tanto, se considera que lo más adecuado es la utilización de **modelos híbridos**, ya que, de esta forma, se podrán obtener los beneficios tanto de la enseñanza presencial como de la enseñanza online, y a su vez, se conseguirá mitigar o eliminar los posibles inconvenientes de los distintos modelos.

Concretamente, se considera que la enseñanza online ha de favorecer la docencia presencial, es decir, tiene que ser un complemento para captar el interés de los alumnos y conseguir la forma más adecuada de transmitir la información, y así, poder realizar actividades en las clases presenciales, las cuales no serían posibles de realizar en el aula si no se utilizasen determinadas plataformas existentes.

Otro factor determinante es el tiempo del que dispone cada docente para impartir sus clases ya que es reducido. En este contexto, usar herramientas complementarias a la enseñanza tradicional facilitaría esta labor.

3.3. METODOLOGÍA A IMPLEMENTAR

El modelo híbrido que se presenta está pensado para su implementación en una asignatura optativa del Grado en Derecho como es “Protección Jurídica de los Consumidores”. Se considera que es la asignatura más adecuada, ya que es de libre elección por los estudiantes, y en consecuencia, la finalidad de la misma es profundizar en un ámbito en el que los alumnos solamente han podido conocer durante su periodo académico de forma transversal. Con este nuevo enfoque se conseguirá que los alumnos adquieran dichos conocimientos de una forma mucho más práctica y orientada a su futuro laboral.

Como su propio nombre indica, en esta asignatura se procede a la explicación en profundidad del Derecho de Consumo, así, se explican los orígenes de este derecho; el concepto de consumidor; la contratación en régimen de condiciones generales; la contratación con consumidores; los métodos comerciales y de protección del consumidor; el régimen de garantías y de responsabilidad; la protección del contratante de crédito al consumo; la protección del contratante de viajes combinados; la protección del usuario de servicios sanitarios; y el sistema arbitral de consumo.

La teoría es indispensable en el ámbito jurídico y sin ella, sin un marco teórico sólido, será imposible proceder y realizar correctamente la práctica. Por esta razón, no se puede suprimir ni prescindir de esta parte de la docencia, pero se puede modificar su forma de impartición. Todo ello, con la finalidad de que los alumnos adquieran los conocimientos teóricos que sean necesarios y, a su vez, conseguir que el número de horas prácticas disponibles aumente considerablemente.

En primer lugar, la teoría se dividirá en dos ámbitos diferenciados; por un lado, parte de las horas en el aula serán teóricas, y se centrarán en la explicación de los conceptos considerados básicos e indispensables para el entendimiento de la materia objeto de estudio; y por otro lado, para el resto de la parte teórica, se hará uso de la plataforma moodle. El

desarrollo de esta segunda parte teórica se centrará en la inclusión de vídeos de reducida extensión explicando determinados conceptos imprescindibles para el estudio y la resolución de las tareas que constituye la parte práctica de la asignatura, y que les permitirá tener una base inicial para poder posteriormente proceder al estudio de la materia. Hay que destacar que la utilización de este formato permite que los alumnos, en el momento que ellos consideren oportuno, accedan al mismo, lo que facilitará que se estudie con carácter previo a la impartición de las clases prácticas y, posteriormente, proceder a un estudio exhaustivo, si se considera necesario. En definitiva, lo que se pretende conseguir al modificar la impartición de las clases teóricas, es obtener más tiempo en el aula para poder desarrollar las clases prácticas, y a su vez, que la actitud de los alumnos sean activa y participativa, ya que son ellos los que tienen que profundizar en aquellos conceptos explicados sucintamente en los vídeos, para poder aportar soluciones a los distintos problemas que se planteen. Además, el objetivo primordial de todo el proceso de enseñanza es conseguir que tengan suficiente capacidad para dar respuesta a situaciones que pueden surgir fuera del aula aplicando el conocimiento adquirido en las mismas.

Este enfoque eminentemente práctico de la asignatura se puede comprobar todavía más, en la propia impartición de clases prácticas que también serán diferentes, ya que se procederá a la realización de diversas actividades, complementarias a la resolución tradicional de supuestos prácticos.

La configuración de las sesiones prácticas se iniciará con la división de los alumnos en diferentes grupos, los cuales deberán de incluir cuatro o cinco alumnos. Se considera que este número de alumnos no es ni demasiado reducido ni tampoco excesivo, lo que garantizará la participación activa de más de una de las personas que conforman el grupo, y en consecuencia, la fusión e integración de diversas ideas propuestas por las diferentes personas. Además, la decisión en la conformación de los grupos se podría realizar atendiendo a diferentes posibilidades, así, podría ser por el simple criterio del docente, o, como alternativa, por la exclusiva voluntad de los alumnos, o, simplemente por azar al utilizar alguna aplicación existente en línea que permite conformar grupos.

En nuestra opinión, lo más adecuado es que los alumnos sean quienes decidan la conformación de los grupos. Esto es así, por diferentes cuestiones: se está ante una asignatura que se imparte en el cuarto curso de la carrera, es decir, en el último año del Grado, y por tanto, los alumnos se conocen lo suficiente como para saber con quienes de sus compañeros van a poder trabajar correctamente. Además, el trabajo en grupo es indispensable en la formación académica de una persona, ya que permite adquirir diferentes competencias, pero, también es cierto, que, en ocasiones, resulta complicado trabajar en grupo porque no todos contribuyen de manera equitativa a la realización de las tareas y cabe la posibilidad de que algunas personas no aporten lo suficiente para conseguir el resultado adecuado o necesario. Se debe tener en cuenta, también, que cada persona tiene su propia forma de trabajar y un carácter determinado, y no se puede negar la incompatibilidad que puede surgir entre dos o más compañeros.

Aunque el trabajo en equipo implica superar este tipo de inconvenientes y poner en común ideas, las discrepancias pueden impedir que esto suceda. De tal forma que, si hipotéticamente fuese el profesorado quien seleccionase a las personas, podría ocurrir que en un mismo grupo se incluyese personas incompatibles lo que conllevaría que el interés de los alumnos se redujese con carácter previo al comenzar con las clases teóricas y prácticas. En todo caso, cabría la posibilidad de permitir a los alumnos que formasen los propios grupos de trabajo al inicio de cada clase, es decir, se exigiría que al inicio se constituyesen nuevos grupos de tal forma que no trabajasen durante todo el cuatrimestre con los mismos compañeros. Esta posibilidad en nuestro caso consideramos que presenta más inconvenientes que ventajas, porque supondría una complicación en el inicio de las clases, con la consiguiente pérdida de tiempo, además, que se considera que si al inicio del cuatrimestre se conforma un grupo que va a trabajar de forma conjunta durante varios meses, llegará en un momento, que será más temprano que tarde, en el que consigan organizarse de la forma más adecuada posible. Por tanto, el tener que organizarse desde cero de forma constante durante el cuatrimestre, se considera que no es beneficioso para la formación de los alumnos, al considerarse que generaría muchos problemas.

En primer lugar, en las sesiones prácticas se procederá por parte de los grupos al análisis y resolución de los diferentes casos prácticos propuestos. Para ello, con una semana de antelación se les incluirá en el Moodle los supuestos a analizar, de forma que a cada grupo le corresponderá un caso que tendrán que exponer en clase. En ocasiones, no se pretenderá obtener una solución concreta sobre el problema, sino que se valorará el proceso de estudio y la capacidad de análisis del problema y, sobre todo, la correcta aplicación del conocimiento previamente adquirido para identificar posibles soluciones. Por tanto, lo que se pretende conseguir con esta actividad es fomentar el pensamiento crítico de los alumnos. Esto conlleva, implícitamente, que en determinados supuestos los alumnos, al combinar diversas técnicas, herramientas y datos, elaboren sus propias técnicas para resolver las cuestiones planteadas en clase, a modo de simulacro, y, que éstas sirvan, posteriormente, en los problemas a los que se enfrentarán durante su actividad profesional.

Junto con esta actividad, se prevé la utilización de una herramienta digital como es *Wordle*, de tal forma que el profesorado se encargará de la elaboración de algunos de estos acertijos sobre las cuestiones analizadas en el aula. Se considera que el uso de esta herramienta puede ser adecuada y útil, ya que se está ante un juego que está siendo utilizado diariamente por millones de personas, muy conocido, y constituiría una buena forma para captar la atención y el interés de los alumnos. Les obligará, además, a revisar y buscar varios conceptos para encontrar la opción que mejor encaje y, finalmente, la correcta. Esta actividad tiene como fundamento que los alumnos han crecido rodeados de la tecnología, y es indispensable que la tecnología esté presente en el aula, ya que es cierto que los medios tecnológicos están presentes en la vida diaria de toda la población, pero, en el caso de los alumnos, su vida gira en torno a dichos medios tecnológicos. Por ello, la utilización de esta herramienta que está siendo una revolución diariamente principalmente entre las personas más jóvenes de la sociedad, se considera que supondría una cuestión novedosa que aumentaría la motivación del alumnado.

Además, para explicar el último tema de la asignatura, y a su vez, para afianzar todos los conocimientos adquiridos, se propondrá otra actividad: “La junta arbitral de consumo en el aula”.

Esta actividad consistirá en la realización de simulaciones de las vistas orales de las juntas arbitrales de consumo. Las simulaciones constituyen una práctica habitual en las diferentes asignaturas de la carrera de Derecho y en este ámbito se considera relevante y adecuado, pero desde la óptica del derecho de consumo y, por tanto, relativas a la junta arbitral de consumo.

La forma en la que se desarrollará es la siguiente: a cada grupo se le asignará un caso- puede ser incluso un supuesto real con los cambios oportunos de los datos personales- y los alumnos tendrán que actuar como si fuesen árbitros de consumo, de tal forma que tendrán que realizar la simulación, pero también se deberá redactar el laudo arbitral correspondiente, y explicar a sus compañeros el razonamiento de su decisión.

Esta actividad no solo permite conocer en profundidad el funcionamiento de un colegio arbitral y consolidar los conocimientos adquiridos, sino que puede poseer un especial interés para los alumnos, ya que tal y como se ha mencionado, se trata del desarrollo de la actividad en una asignatura optativa, pero además, los propios alumnos tienen la posibilidad de cursar un Máster que habilita para ser árbitro de consumo, es decir, los alumnos pueden cursar el Máster de Comercio y Consumo de la Universidad de Cantabria, ampliando aún más los conocimientos en esta rama del derecho mercantil, y así poder ejercer como árbitros de consumo.

Por todo ello, esta actividad resulta eminentemente práctica, y además, aporta una visión muy específica del futuro cercano que pueden tener los estudiantes, independientemente de la profesión o del ámbito jurídico específico al que se quieran dedicar, puesto que se trata de métodos que fomentan la capacidad de analizar los problemas jurídicos de manera genérica, que se pueden aplicar a cualquier entorno que trate de resolver, de una u otra forma, cuestiones que implican la aplicación e interpretación legal.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Hasta la fecha, no ha sido posible implementar la metodología descrita, por ello, no se puede hacer referencia al eventual impacto en el desarrollo formativo del alumnado, y si los resultados han sido positivos o no. Pero, se espera, que en un futuro, se pueda poner en práctica.

A pesar de la escasa experiencia que tenemos en el ámbito docente, podríamos afirmar que existen unos rasgos comunes del alumnado que nos permiten intuir que estos cambios se aceptarían fácilmente y mejorarían considerablemente los resultados que se pretenden. Existe una tendencia creciente de recelo por parte de los alumnos a intervenir, preguntar y debatir durante una clase, lo que imposibilita, muchas veces, hacerla más dinámica. Por una parte, los profesores no quieren obligar a que lo hagan; por otra, los estudiantes se benefician de esto y no hacen el esfuerzo de manera voluntaria. No obstante, si existe una preparación previa, que implica la división por grupos y la preparación de casos, tendrán más confianza a la hora de exponer sus opiniones y razonamientos delante de los compañeros y del profesor.

Esto implica, por supuesto, optar más por un sistema de evaluación continua, que por la del examen teórico o práctico final, ya que los alumnos tendrán que realizar, cada semana, un esfuerzo previo y dedicar tiempo para la preparación de los casos y no se les puede exigir más de lo que establece la propia guía docente de la asignatura.

Otro elemento que tiene que estar presente en todo momento y debe orientar la metodología que emplea cada docente es la finalidad que se pretende conseguir tras impartir una determinada asignatura. Si el objetivo es que los estudiantes aprendan bien la teoría y los conceptos, entonces conviene seguir con las clases magistrales, con los métodos tradicionales de transmitir la información al alumnado y, por supuesto la actitud pasiva dentro del aula. Aunque, tal y como se ha hecho referencia previamente, existe un claro riesgo si se utiliza esta metodología y es que los alumnos únicamente memoricen la parte teórica de la asignatura, pero, que no comprendan el impacto o las consecuencias prácticas de dicha teoría, lo que provocaría que una vez incorporados al mercado laboral se pudiese vislumbrar su incapacidad para aplicar la teoría a la

realidad de la sociedad. Por todo ello, el objetivo de este trabajo y los múltiples beneficios de la gamificación, tanto para los profesores como, sobre todo, para los alumnos, rechazan este *modus operandi*.

5. CONCLUSIONES

La pandemia del Covid no fue sino el *trigger*, el elemento que desencadenó una serie de cambios inevitables, pero que se hubieran producido aunque más lentamente- en varios ámbitos de nuestras vidas. El sistema educativo fue uno de los entornos que se ha tenido que adaptar, aprender sobre la marcha y buscar soluciones a problemas nuevos, aplicando recursos antiguos. No obstante, aprendimos que las herramientas de las que disponíamos con anterioridad: los ordenadores, el acceso a internet, los programas informáticos, no se usaban a su capacidad completa. En parte, este rechazo se debe a los efectos negativos que tienen las nuevas tecnologías, sobre todo en el desarrollo de los jóvenes, pero dado que están impregnadas en nuestras vidas, convendría hacerlas útiles.

No apostamos por un cambio radical, ni por la renuncia completa a la enseñanza presencial, sino por un sistema que incorpore las ventajas, en la medida de lo posible, tanto de la forma presencial como de la virtual. Ya que se considera que la enseñanza exclusivamente virtual genera muchos más inconvenientes que ventajas, pero a su vez, se considera que hay que introducir modificaciones en la forma de impartir las clases presenciales, en definitiva, se considera que lo más adecuado es un sistema híbrido que potencie los beneficios tanto de la enseñanza virtual como presencial, y a su vez, mitigue o elimine los distintos inconvenientes de ambas.

De esta forma, hemos creado una metodología específica para la asignatura optativa del último curso de derecho: “Protección jurídica de los Consumidores”, que combina la colaboración y la constante participación de los alumnos, a veces en equipo- la resolución semanal de los casos prácticos; otras de manera individual, como los acertijos *Wordle*; con la participación e implicación activa por parte del profesor que debe estructurar bien el tiempo que tiene a su disposición y, también, el tiempo que van a dedicar los alumnos a la asignatura y sus actividades;

destacar las partes teóricas más relevantes y que no se pueden estudiar de manera individual y explicarlas en clase o en los vídeos que subirá a Moodle; guiar los equipos en sus tareas, analizando los razonamientos y las reflexiones de cada uno, sin centrarse excesivamente en el resultado final y, por último, poder despertar el interés y generar debate entre los grupos, una vez finalizadas las exposiciones.

A diferencia de la modalidad actual, esta implica más esfuerzo por ambas partes, pero se considera que es necesario, ya que las clases tienen que ser más participativas, innovadoras, y, primordialmente, acordes a la realidad social tan dinámica en la que vivimos. La tarea del docente es formar a los profesionales del mañana y tanto ellos, como el mundo en el que se van a desenvolver, y hay que tener en cuenta que los alumnos no son como hace veinte o diez años, y, por ello, no se deben ni se pueden emplear los mismos métodos. Las consecuencias a esta resistencia a la transformación necesaria pueden ser graves, ya que, por una parte, aislamos el sistema educativo de la realidad social y generamos en los jóvenes el rechazo a la formación y al acceso de los estudios no obligatorios, lo que puede generar desmotivación en los alumnos, y que en el momento en el que comiencen a trabajar, carezcan de las competencias necesarias para dar respuesta a los problemas.

El cambio no es el futuro, es la realidad actual, y por ello, los profesores tienen que adaptarse a las necesidades de los alumnos, pudiendo llevarse a cabo de muchas maneras diferentes, en este caso se ha planteado la que se considera más adecuada, ya que intenta poner fin a los problemas existentes desde diferentes perspectivas.

6. REFERENCIAS

- Asensi, A., Fernández, N., e Iñiguez, P. (2013). *La relevancia de la metodología del aprendizaje del Derecho Mercantil a través de la jurisprudencia*. Universidad de Alicante, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Díez, F. (2012). *El campus virtual como herramienta de puesta en práctica de metodologías participativas en la enseñanza de Derecho Mercantil*. Huygens.
- Fernández, S. (2021). *Experiencia docente ante un cambio de una educación presencial a no presencial por la Covid-19*. Dykinson.

- Martínez, V. (2017). *Educación presencial versus educación a distancia*. Cátedra UNESCO de gestión y política universitaria.
- Moya, M.M y Soler, C. (2019). *La clase invertida o “Flipped Classroom” en la enseñanza de materias jurídicas*. Octaedro.
- Obando, J.E. (2019). La educación digital en modalidad presencial. *Revista Iberoamericana de la Educación*, 38-51.
- Reig, D. (2022). Wordle, Wikitrivia, pequeñas tretas para desconectar y de paso educar en historia, cultura general o idiomas. *Cuadernos de pedagogía*. 130-131.
- Vega, J.A. (2008). Metodología docente en Derecho Mercantil. *Revista de estudios económicos y empresariales*. 29-69.

UNA EXPERIENCIA DOCENTE DE APLICACIÓN DEL DEBATE EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS JURÍDICAS

ENRIQUE MELCHOR GIMÉNEZ⁴⁸

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD Y CONTEXTO EN EL QUE SE DESARROLLÓ

Durante la última década, la educación universitaria en España se ha visto imbuida de un impulso renovador, con el fin de adaptar la enseñanza superior a las necesidades de la sociedad actual. En el contexto de este proceso de transformación, se puede destacar la superación del modelo educativo exclusivamente teórico o conceptual por un modelo en el que, además de la adquisición de conocimiento, se valora el desarrollo de competencias útiles en el ámbito profesional.

En particular, en las disciplinas de ciencias jurídicas, es habitual incluir, entre los objetivos y competencias de los proyectos docentes, la adquisición de habilidades comunicativas, como son la adecuada expresión oral y escrita o la capacidad de argumentación. La valoración por parte de los docentes de las titulaciones de ciencias jurídicas de las mencionadas destrezas no constituye una innovación demasiado reciente, pues tradicionalmente han sido tomadas en consideración al calificar a los estudiantes. Generalmente, al evaluar cualquier tipo de actividad, ya sea un trabajo escrito, una exposición oral o el examen, los profesores de Derecho tienen en cuenta la mayor o menor capacidad de expresión y razonamiento del alumnado.

⁴⁸ Este trabajo ha sido realizado en el marco de las Ayudas para la recualificación del sistema universitario español para 2021-2023 (Modalidad A "Margarita Salas"), del Ministerio de Universidades.

El problema que se aprecia, y que se pretende abordar en este trabajo, es que las comentadas competencias suelen ser evaluadas junto con el contenido conceptual de la materia, pero es bastante infrecuente que el docente programe actividades específicas para que los alumnos puedan desarrollar tales destrezas o habilidades. Sin una preparación enfocada en la adquisición de las competencias incluidas en los proyectos docentes y sin una retroalimentación del alumnado al respecto, más allá de la calificación global del trabajo o actividad, es difícil que los estudiantes puedan progresar en los objetivos deseados por el docente. Entre los obstáculos que se ha señalado que pueden explicar la ausencia, o escasa presencia, de actividades dirigidas al desarrollo de competencias, se encuentran la falta de formación al respecto del profesorado y de tiempo para ponerlas en práctica (Ahumada *et al.*, 2015).

La experiencia docente que se presenta en este trabajo pretende encarar el mencionado problema, aplicando en la enseñanza en ciencias jurídicas elementos propios de una actividad que tiene un importante valor formativo en habilidades de comunicación y de argumentación. Se trata del debate de competición, cuya aptitud para el desarrollo de las competencias mencionadas, así como otras más, ha sido contrastada en estudios previos (*vid.* Montero *et al.*, 2013).

La actividad fue aplicada en la asignatura Derecho Civil I en un grupo transversal de las dobles titulaciones Derecho y ADE y Derecho y Economía de la Universidad de Sevilla, durante el curso 2020/2021. En estas titulaciones Derecho Civil I se imparte en segundo curso, por lo que los estudiantes ya contaban con un cierto conocimiento del Derecho. Uno de los principales inconvenientes que presentó este grupo fue que las clases se impartían en las últimas horas de la tarde del jueves y el viernes, por lo que la asistencia en general era reducida (unos 15 o 20 de más de 60 matriculados).

1.2. ¿QUÉ ES EL DEBATE DE COMPETICIÓN?

El debate de competición es una actividad extracurricular de origen anglosajón (Ahumada *et al.*, 2015) que en los últimos años ha alcanzado una gran importancia en el ámbito universitario y en la enseñanza secundaria. Así lo refleja el hecho de que, en el año 2020, se celebraran

más de 50 torneos de debate universitario y 25 en el ámbito preuniversitario, en los que participaron más de 10.000 estudiantes (Fabregat *et al.*, 2020). Igualmente, este tipo de actividad ha empezado a ser tenida en cuenta por los docentes universitarios como una herramienta pedagógica que encaja perfectamente dentro de los modelos más innovadores como el aprendizaje basado en problemas (Ahumada *et al.*, 2015), el aprendizaje cooperativo (Sánchez, 2017) y el aprendizaje basado en competencias (Esteban y Ortega, 2017).

Las competiciones de debate están muy estructuradas y regladas. Aunque hay pequeñas diferencias en cada competición, la forma en la que se llevan a cabo los torneos está bastante estandarizada y existen dos modalidades principales: el conocido como BP y el debate académico. Tomar como referente alguno de los formatos existentes es recomendable al trasladar esta iniciativa al aula, pues dotar a la actividad de una estructura formal favorece que esta sea verdaderamente útil para el aprendizaje (García, 2020). Por este motivo, a continuación, se explican sucintamente los rasgos característicos de cada uno de los modelos principales de debate de competición.

El formato BP simula una sesión en el parlamento británico (sus siglas responden a *British Parliament*). En él, dos bandos que representan al Gobierno y a la oposición discuten sobre la aprobación de una moción, que se da a conocer poco antes de intervenir (unos 15 minutos). A su vez, tanto el Gobierno como la oposición, se dividen en Cámara Alta y Cámara Baja, a imagen del sistema parlamentario bicameral de Reino Unido (Cámara de los Lores y Cámara de los Comunes respectivamente). El debate se estructura de modo que primero se enfrentan los distintos bandos en la Cámara Alta e, inmediatamente después, en la Cámara Baja. Gobierno y oposición cuentan con 2 miembros cada uno en cada cámara, por lo que cada bando se compone de 4 participantes, dos parejas. Al final de la competición, los jueces asignan una puntuación a cada una de las parejas (no a los bandos Gobierno y oposición). La indicada división en bandos y subdivisión en cámaras favorece que este formato tenga un componente estratégico muy interesante, pues las parejas de cada bando cooperan frente al rival y compiten internamente por destacar, todo al mismo tiempo.

Por su parte, en el debate académico, dos equipos, formado cada uno por entre 2 y 4 personas, tratan de convencer sobre su postura respecto a una pregunta que centra la discusión. La pregunta se formula siempre de forma que pueda sostenerse una postura a favor y otra en contra (*v.gr.* ¿Debería ingresar Ucrania en la UE?). La pregunta del debate se hace pública con varias semanas de antelación para que los equipos elaboren la argumentación y recaben evidencias, pero la postura a defender se sortea justo antes de empezar. Motivo por el que ambos equipos deben ir preparados para sostener cualquiera de las dos posturas. Cada equipo cuenta con 4 intervenciones de 3 a 5 minutos: uno de introducción, dos de refutación y uno de conclusión. Al terminar, los jueces del torneo deciden en función de una serie de ítems qué equipo lo ha hecho mejor y ha sido vencedor. En la tabla de ítems que manejan los jueces se valoran tanto la forma como el fondo.

Esta segunda modalidad, la del debate académico, es la que considero más interesante como herramienta pedagógica en las enseñanzas jurídicas, aunque la otra también puede ser eficaz. El motivo principal es que el debate académico da una gran importancia a la preparación, investigación en profundidad y documentación antes de la competición. Habilidad que es claramente deseable promover en los estudios universitarios y que justifica el haber elegido este formato como inspiración para la actividad docente. En el formato BP, a diferencia del anterior, lo que se fomenta en mayor medida es la espontaneidad, dado el escaso tiempo con el que cuentan los participantes desde que conocen la moción hasta que comienza la competición.

2. OBJETIVOS

Con la actividad de innovación docente reflejada en el presente trabajo se persiguieron los objetivos que se detallan a continuación.

- Enseñar nociones básicas al alumnado sobre argumentación: en la experiencia docente se aprecian carencias en el alumnado en cuanto a la capacidad de argumentación. Al evaluar trabajos orales y escritos, en las intervenciones en clase y en los exámenes se observan dificultades por parte de los estudiantes para

construir argumentos bien estructurados, enfocar adecuadamente las respuestas dadas ante las cuestiones planteadas por el docente y desarrollar un discurso consistente. Tomando lo anterior en consideración, se estableció como uno de los objetivos principales el aportar a los alumnos una formación inicial en técnicas de argumentación utilizadas en debate de competición.

- Fomentar la adquisición de competencias comunicativas por parte de los estudiantes: en la etapa de formación universitaria, parte de los estudiantes suele encontrar dificultades para expresarse. De forma más acusada, se aprecian dificultades en la comunicación oral, por condicionantes como el “miedo escénico”. En gran medida, tales escollos responden a la falta de experiencia, por lo que uno de los objetivos de la actividad fue crear una oportunidad, en un espacio controlado como es el aula, para que los estudiantes pudieran superar sus miedos mediante la práctica.
- Conexión con el contenido conceptual de la materia: al programar la actividad se tuvo en todo momento presente el contexto en el que se desarrollaría, que fue el de la asignatura Derecho Civil I. Por lo tanto, se procuró que la experiencia de innovación docente también tuviera entre sus objetivos el aprendizaje de contenidos de carácter conceptual o teórico, de los comprendidos en el temario de la asignatura. La diferencia residió en que los contenidos conceptuales se abordaron con una metodología más práctica y enfocada en la investigación e interacción de los alumnos.

3. METODOLOGÍA

La actividad de innovación docente de aplicación del debate a la enseñanza de ciencias jurídicas se programó diferenciado tres fases. Una primera dedicada a la preparación inicial de la discusión, en la que el docente sentó las bases para el desarrollo de la actividad; seguida de la fase de intervención de los alumnos, en la que los estudiantes elaboraron su argumentación y se realizó el debate; y, por último, una tercera fase en

la que, como actividad de contraste, el docente dio el *feedback* y se confrontaron las ideas de los estudiantes con la normativa vigente.

En lo que respecta a la fase inicial de preparación del debate, se previó dedicarle 10 minutos. Se comenzó exponiendo la pregunta que sería objeto de discusión. La pregunta era de actualidad y estaba relacionada con el tema que estábamos dando en ese momento (las fuentes del derecho). De este modo, se procuró conectar la realidad social con el temario de la asignatura, para favorecer el interés y la reflexión del alumnado. La posibilidad de insertar cuestiones relativas al contexto social en el aula es uno de los aspectos positivos del debate, pues permite relacionar la realidad social con el ámbito universitario (Esteban y Ortega, 2017).

La pregunta sobre la que giró la actividad fue:

“¿Era urgente la intervención del Gobierno en las tarifas eléctricas mediante Decreto-Ley?”

Tras mostrar la cuestión, se explicó a los alumnos cómo analizarla para plantear la argumentación. Es decir, se les dieron consejos sobre cómo interpretar y redefinir los términos de la forma más favorable para sostener su postura. A continuación, se les dieron unas breves indicaciones sobre argumentación. En concreto, se les explicó un método utilizado en debate de competición llamado ARE (*vid.* Fabregat *et. al.*, 2020). Según este modelo todo argumento se estructura en una afirmación (*v.gr.* fumar mata); seguido de un razonamiento (*v.gr.* al fumar se inhalan sustancias cancerígenas que aumentan las posibilidades de desarrollar un tumor o una enfermedad cardio-respiratoria que conduzca a la muerte); y, por último, se apoya en evidencias (en el ejemplo serían investigaciones médicas). Es un modelo muy sencillo, pero en la práctica se aprecia que los alumnos suelen omitir el razonamiento ofreciendo meras afirmaciones o acompañadas únicamente de alguna evidencia.

En la segunda fase, la de intervención de los alumnos, se organizó a los estudiantes en dos grupos y se sortearon las posturas a favor y en contra. En un principio se previó una dedicación de únicamente 20 minutos para la preparación de las líneas argumentales por parte de los estudiantes, porque la actividad fue una mera aproximación al debate. No obstante, como se verá al exponer los resultados, finalmente se amplió dicho

plazo. Durante ese tiempo, los alumnos buscaron información y discutieron, dentro de cada grupo, sobre los argumentos y evidencias que utilizarían en la exposición oral. A continuación, los portavoces de cada equipo debatieron con dos intervenciones cada uno (introducción y refutación), de aproximadamente 2-3 minutos. Aunque en el debate de competición se es muy estricto con el tiempo, penalizándose el no ajustarse el tiempo por cuestión de segundos tanto por exceso como por defecto, en esta actividad dimos flexibilidad al respecto.

Por último, en la tercera fase se establecieron dos actividades de contraste, llevadas a cabo por el profesor. La primera consistió en dar un *feedback* a los alumnos participantes sobre el fondo y la forma de sus intervenciones. No se utilizó una tabla de ítems, como suele ser habitual, sino que se realizó una valoración global sobre los aspectos más positivos y aquellos que podrían mejorarse. Después, como segunda actividad de contraste, se comparó la argumentación sostenida por los participantes con la utilizada en la exposición de motivos del Decreto-ley que utilizó el Gobierno para tratar de amortiguar la subida de la luz y que justificó el planteamiento de la pregunta del debate. Esta norma fue el Real Decreto-ley 17/2021, de 14 de septiembre, de medidas urgentes para mitigar el impacto de la escalada de precios del gas natural en los mercados minoristas de gas y electricidad.

Una vez terminada la actividad, conectamos lo visto en la fase de exposición oral con la explicación del apartado del programa correspondiente a las fuentes del derecho con rango legal. Es decir, el debate sobre el referido Decreto-ley sirvió para generar una investigación y reflexión por parte de los alumnos con antelación a la explicación del contenido teórico.

4. RESULTADOS

Los docentes universitarios que han aplicado el debate en el aula como herramienta para mejorar el aprendizaje han señalado una gran variedad de competencias que consideran que desarrolla esta actividad. Entre las habilidades o destrezas que de forma más recurrente se asocian a este tipo de iniciativa docente, se encuentran la capacidad de trabajo en

equipo, la toma de decisiones, la comunicación verbal y escrita y la investigación (Montero *et al.*, 2013; Ahumada *et al.*, 2015; Sánchez, 2017; Esteban y Ortega, 2017).

Atendiendo a los mencionados resultados que la literatura académica ha puesto de relieve, se planteó la actividad de innovación docente conforme a los siguientes principios pedagógicos, para cuya consecución el debate es un instrumento idóneo:

- El ejercicio del pensamiento propio por los alumnos, sin considerarlos unos meros receptores de información: al introducir el debate en el aula, la pregunta es formulada por el docente, pero son los alumnos quienes deben reflexionar e interactuar para plantear la mejor argumentación. Es decir, el propósito de la pregunta es guiar la reflexión y favorecer la interacción, debiendo procurar el profesor que esta incite la curiosidad, pero que sean los estudiantes quienes encuentren las respuestas. Este modo de entender el proceso de aprendizaje va en la línea de lo defendido por Bain (2007) con respecto a lo que hacen los mejores profesores universitarios.
- La creación de un espacio para que los alumnos se impliquen activamente en el aprendizaje: la participación activa del alumnado es algo que difícilmente se logra si el docente no crea las condiciones necesarias para que estos puedan tomar la iniciativa. Si el profesor se limita a ofrecer contenidos de forma unidireccional, el alumnado adopta una posición pasiva. El debate permite invertir el proceso de aprendizaje, pues parte del planteamiento de un problema (la pregunta de debate), en lugar la teoría explicada por el profesor, y son los propios estudiantes quienes tienen que investigar las posibles soluciones. De modo que, favorece un aspecto muy importante para el aprendizaje como es la indagación, en consonancia con el modelo de enseñanza propuesto por Finkel (2008).
- Educación en competencias: el aprendizaje basado en competencias tiene como fundamento la adquisición de aquellas destrezas o habilidades que se consideran esenciales para la

formación de los estudiantes, según la carrera de que se trate y en función de las exigencias profesionales (Esteban y Ortega, 2017). Previamente ya se han indicado algunas de las competencias que desarrolla el debate. Todas ellas relevantes para la formación de juristas.

En lo que respecta a los resultados observados específicamente en la actividad expuesta en este trabajo, se señalarán tanto aquellos que han constituido un obstáculo y que han reducido su efectividad como los aspectos más positivos.

El principal problema que se percibió en el transcurso de la actividad fue la baja asistencia. Solo participaron 12 estudiantes de más de 60 matriculados. El número de asistentes no varió demasiado con respecto a otras sesiones impartidas a lo largo del curso, ya que, como se ha indicado anteriormente, este grupo tenía las clases los jueves y viernes a última hora de la tarde. No obstante, eso no impidió que los alumnos que intervinieron sacaran el mejor provecho, de hecho, en un grupo más amplio lo más probable es que el aprovechamiento individual de cada alumno hubiese sido menor, pero a nivel global (de toda la clase) fue un inconveniente a destacar.

El segundo problema observado fue que se tuvieron que alterar los tiempos inicialmente previstos en la planificación para cada fase de la actividad. Se programó para que fuese desarrollada en una sola sesión, con una dedicación total de 45 minutos: 10 minutos para presentar la pregunta y formar a los alumnos, 20 minutos de investigación por parte de los estudiantes, 10 minutos de debate y 5 de *feedback*. Sin embargo, se consideró conveniente, durante el desarrollo de la actividad, ampliar el tiempo de investigación para la preparación de la argumentación que sería utilizada en la defensa oral. Esto conllevó que se tuviera que posponer la realización del debate a la siguiente sesión. Es decir, en una primera sesión se dio la formación inicial y los estudiantes investigaron y prepararon su argumentación, mientras que la intervención oral y el *feedback* tuvieron lugar en una segunda sesión. Aunque se ha incluido este aspecto como un obstáculo, pues responde a un defecto en la programación, lo cierto es que permitió que los alumnos contasen con

tiempo para continuar indagando y reflexionando en casa, lo que debe valorarse positivamente.

En cuanto a los resultados positivos observados, se apreció una gran implicación por parte del alumnado y una notable mejora en sus habilidades argumentativas y comunicativas durante el desarrollo de la actividad e incluso tras su conclusión.

Durante la fase de investigación o preparación del debate por los estudiantes, se observó una participación muy activa de los estudiantes. Se les escuchó discutir en grupo si un argumento era lo suficientemente sólido, si el razonamiento era adecuado o una mera afirmación y dónde encontrar evidencias directas que apoyaran su postura. Ese nivel de implicación del alumnado fue el motivo por el cual se decidió prolongar el tiempo dedicado a la indagación sobre la pregunta respecto a la que giró la discusión.

En la ejecución del debate, es decir, en la confrontación oral entre los portavoces, los argumentos manejados fueron bien seleccionados, en el sentido de responder directamente a la pregunta, sólidos y bien estructurados. Siguieron las indicaciones dadas por el docente, seleccionando pocos argumentos, pero bien desarrollados con un razonamiento detallado. También es destacable el buen empleo que hicieron del turno de réplica, en el que confrontaron las ideas más relevantes y llegaron a acercar sus posturas en algunos puntos. En lo que se refiere al uso de evidencias, las seleccionadas fueron fuentes directas y adecuadas, pero quizás no tan variadas como podrían haber sido en una competición al uso, en la que los participantes cuentan con mayor tiempo de preparación y experiencia. No obstante, la valoración global, teniendo en cuenta que fue su primera experiencia de debate, fue muy positiva.

Por parte de los estudiantes, igualmente, hubo una alta estimación de la actividad. Hubo alumnos que, a título individual, se acercaron a la mesa del profesor y manifestaron que la capacidad de argumentación en una titulación como es la de Derecho es de gran importancia, pero que había sido la primera vez que habían recibido formación al respecto y participado en una actividad que la fomentara.

Por último, merece la pena destacar que, una vez concluida la actividad, en las sucesivas sesiones se mantuvo una mayor implicación e interacción del alumnado. De manera que, los resultados se prolongaron más allá de las clases dedicadas a la actividad y mejoraron la relación docente-alumno a lo largo del curso.

5. DISCUSIÓN

En este apartado se resaltarán, sucintamente, los aspectos más positivos y aquellos que pueden ser mejorados en futuras aplicaciones del debate en el aula, pues algunos ya los hemos adelantado en cierta medida en el apartado de resultados.

Como ya se ha señalado, los resultados más positivos fueron la elevada participación e implicación del alumnado, así como su buen desempeño, siendo su primera experiencia de este tipo. No obstante, algunos de los puntos de la programación inicial podrían ser mejorados en el futuro.

Por un lado, concentrar la actividad en una única sesión terminó demostrándose insuficiente para que los alumnos pudieran preparar adecuadamente el debate. Sería más adecuado distribuir la actividad en dos sesiones. La primera para presentar la pregunta, dar algunas indicaciones sobre cómo se estructurarán sus intervenciones y cómo argumentar y para que puedan empezar a investigar sobre el tema. La segunda sesión, con tiempo entre una y otra para trabajar en casa, debería estar enfocada en la ejecución del debate entre portavoces y el *feedback*. Asimismo, iniciar la segunda sesión con la defensa oral y el *feedback*, que tendrían una duración estimada de media hora, permitiría enlazar, en la misma sesión, el tema tratado con el contenido más teórico y conceptual de la asignatura. Esto supone una inversión del proceso de aprendizaje bastante útil pues, una vez los alumnos ya han indagado sobre la materia, pueden prestar mayor atención e interactuar durante la explicación teórica.

Por otro lado, cabría fomentar la mayor asistencia por parte de los estudiantes. Pese a que el hecho de que algunos alumnos faltaran a la actividad se debió a problemas que afectaron al grupo durante todo el curso, y no solo en las sesiones en las que se desarrolló, podrían introducirse algunos pequeños cambios para favorecer la asistencia. Entre otros,

podría incluirse la actividad dentro del sistema de evaluación de la asignatura, cosa que no se hizo en su momento, ya que la actividad fue totalmente voluntaria y no contó para la nota final.

6. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha plasmado una experiencia docente por la que se han aplicado algunos aspectos del debate de competición en la enseñanza en ciencias jurídicas. Como se ha puesto de relieve a lo largo de este, el debate de competición constituye una herramienta útil para el aprendizaje, que puede ser introducida en la enseñanza de ciencias jurídicas con algunos ajustes para adecuar su formato al contexto en el que se aplica y a los objetivos pedagógicos de la asignatura.

Tanto en la experiencia docente reflejada como en la literatura académica citada, se ha observado que este tipo de actividad favorece el desarrollo de competencias comunicativas y argumentativas, dotando a los estudiantes de los instrumentos necesarios para transmitir sus ideas de manera eficiente y estructurada. Asimismo, ayuda a aumentar la implicación del alumnado en el aprendizaje de forma activa fomentando la interacción de los estudiantes, pues les permite superar obstáculos internos como el “miedo escénico” mediante una experiencia controlada. Al mismo tiempo que, permite crear un espacio con las condiciones necesarias para que los alumnos puedan ejercer su pensamiento propio, investigar y reflexionar para ofrecer sus respuestas ante la pregunta planteada por el docente, que debe ser capaz de incitar la curiosidad de estos.

De forma global, los resultados de la actividad pueden ser valorados como positivos, tanto en el desempeño mostrado como por la propia apreciación de los alumnos. Lo anterior justifica la difusión de la planificación y ejecución de la actividad con el propósito de compartir experiencias docentes innovadoras con la comunidad educativa; y, el dar continuidad a esta en otros cursos.

7. REFERENCIAS

- Ahumada, R. M.^a, Baratas, I. y Mérida, D. (2015). El debate universitario en la práctica de la asignatura Gestión de Empresas II del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad del País Vasco. Trabajo: Revista iberoamericana de relaciones laborales, n.º 33, pp. 45-71. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/12797/El-Debate.pdf?sequence=2>
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores de universidad. Universidad de Valencia.
- Esteban, L. y Ortega, J. O. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. VII Joranda de Innovación e Investigación Docente, pp. 48-56. Universidad de Sevilla. <https://idus.us.es/handle/11441/64625>
- Fabregat, A., De La Puerta, J. y González, Y. (2020). Debatir bien: una asignatura pendiente. Alienta.
- Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Universidad de Valencia.
- García, P. (2020). El debate académico como herramienta educativa en la enseñanza de las artes visuales. ArtsEduca, n.º 26, pp. 152-157. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4424>
- Montero, M., Morales-Fernández, E. J. y Trechera, J. L. (2013). Desarrollo de competencias mediante el debate universitario. En Ramiro, M.T., Ramiro, T. y Bermúdez, M. P. (coords.), X Foro Internacional Sobre Evaluación de la Calidad de la Investigación y de la Educación superior (FECIES), pp. 423-428. Universidad de Granada. <http://www.ugr.es/~aepc/XFORO/FECIES2013.pdf>
- Sánchez, G. A. (2017). El debate competitivo en el aula como técnica de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la asignatura de recursos humanos. Aula: Revista Pedagógica de la Universidad de Salamanca, n.º 23, pp. 303-318. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/136018/El_debate_competitivo_en_el_aula_como_te.pdf;sequence=1

EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS PARA UN APRENDIZAJE INMERSIVO DEL DERECHO DIGITAL

JORGE VILLALOBOS PORTALÉS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Los mercados digitales se han convertido en los últimos años como uno de los mercados de mayor relevancia para la economía del futuro. En este sentido, resulta casi imposible dilucidar cualquier rama del conocimiento que no se haya visto, en mayor o menor grado, afectada por esta revolución. Si bien las revoluciones tecnológicas van perdiendo la cuenta (primera, segunda, tercera, cuarta, quinta o incluso sexta) conforme se van descubriendo y ofreciendo al mercado nuevas tecnologías o mejores versiones de las anteriores. Ya en la década anterior vaticinó avances de prácticamente ciencia ficción con el internet de las cosas (IoT), junto al naciente desarrollo tecnológico tanto en la robótica, donde una robot llamada Sophia consiguió convertirse en la primera ciudadana robot con pasaporte saudí en 2017 o, en ese mismo año, el robot Matsuda se convirtió en el primer robot que se presentó a unas elecciones (en este caso, locales) en el distrito de Tama, Tokio, alcanzando la tercera posición como fuerza política. En la actualidad, dicho avance, lejos de verse ralentizado, continúa casi de manera estratosférica su curso. Ejemplo de ello resultan ser los avances en inteligencia artificial, con programas como Dall-e 2, de *OpenAI* el cual supera a los mejores artistas digitales del planeta, o programas como Codex, de la misma empresa, el cual programa por sí solo. También, grandes empresas tecnológicas de las GAFAM (Google, Apple, Facebook -ahora, *Meta*-, Amazon y Microsoft) se han enfocado en la inversión de dichos nuevos mercados con un afán pionero sin precedentes. Desde Google que con AlphaZero superó todas las expectativas o Imagen, el cual busca desbancar

a Dall-e 2, hasta Facebook en su apuesta total por el metaverso. Uno de los hilos comunes en todos estos avances es el de las Nuevas Tecnologías en los mercados digitales, sin embargo, otro más latente se encuentra con la misma presencia y a veces su escasez se vuelve tan palpable como este primer anterior: juristas especializados en la materia, no solo en un nivel teórico, también en su comprensión más práctica. Pese a ello, no resulta tan fácil encontrar frente a este perfil tan demandado hoy en día muchas facultades que hayan querido apostar e innovar su formación con un enfoque orientado al Derecho Digital.

Por todo ello, lo que se ha buscado con el siguiente trabajo es tanto la apuesta decidida por una formación multidisciplinar del jurista también en materias de nuevas tecnologías, así como el desarrollo de dichas habilidades y *soft skills* a través de herramientas prácticas que ofrezcan al alumnado una visión más pragmática y cercana sobre las nuevas tecnologías y sus distintos mercados⁴⁹.

Dicho proceso se ha vertebrado sobre una premisa: ¿por qué no enfocar el aprendizaje de materias tan alejadas al Derecho como pueden ser la inteligencia artificial o el metaverso desde su practicidad y no solo en el ámbito teórico?⁵⁰ Consiguiendo así que el docente y el alumnado ocupen un mismo lugar, en vez de “inmigrante digital” para el primero, como “nativo digital”, donde se encontraría el segundo⁵¹. Esto es, un docente digitalizado a su época de alumnos nativos digitales. Dicho de otro modo, para comprender cómo un programa de inteligencia artificial puede afectar a los derechos de autor en la generación de una obra artificialmente y cuál debería ser el titular de la inteligencia artificial, qué mejor modo si no a través de una aplicación de inteligencia artificial que

⁴⁹ Espinosa, M. P. P., & Cartagena, F. C. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 37. <https://bit.ly/3OLq66V>

⁵⁰ Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 137. Universidad San Ignacio de Loyola.

⁵¹ Coscollola, M. D., & Agustó, M. F. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Píxel-Bit. Revista de medios y educación*, (36), 172. Universidad de Sevilla.

genere obras e intentar registrarlas, por ejemplo⁵². O, también, en un conflicto de infracción de marcas en el metaverso, realizarlo mediante la participación de un Marketplace en el metaverso⁵³. Así, con muchos más ejemplos.

A través de estos casos prácticos y del uso de las propias herramientas que se pretende conocer, se busca que el alumnado como jurista pueda conocer de un modo más completo qué supone para el Derecho Digital y el Mercantil en general la incursión de estas nuevas tecnologías. También, no sólo una mejor retentiva de los conceptos, sino una capacidad resolutoria tanto a los problemas presentes, los futuros, como aquellos todavía no previstos.

1.1. PROCEDIMIENTO DEL CURSO

El proceso que se ha llevado a cabo para el aprendizaje inmersivo del Derecho Digital ha sido, principalmente, a través de un curso complementario a la formación del alumnado. Otra vía ha sido a través de la propia asignatura de Derecho Mercantil (en concreto, en los epígrafes correspondientes relacionados), así como en materias en títulos más especializados donde buen ejemplo de ello, ha sido la asignatura de Máster de Negociación electrónica y plataformas digitales.

La diferencia esencial de las respectivas asignaturas con el curso se centra en que el objetivo principal del curso consistía justo en el aprendizaje inmersivo de la materia mediante su uso práctico. En esta cuestión, se ha realizado con un apoyo tanto de aplicaciones gratuitas o accesibles mediante las licencias acordadas por la institución universitaria con las empresas correspondientes. Además, se ha contado con la colaboración privada y gratuita de determinados startups locales especializadas en el sector digital.

⁵² Padilla Moreno, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 264. <https://bit.ly/3RcVVaq>

⁵³ Mujica-Sequera, R. M. (2022). El Metaverso como un Escenario Transcomplejo de la Tecnoeducación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(1), 23-24. <https://bit.ly/3IkR2bf>

El temario se ha centrado en cinco bloques principales. Primero, un tema introductorio sobre el Derecho Digital y diversos ejercicios prácticos. El segundo bloque, sobre Derecho de la Competencia y sus prácticas de conductas anticompetitivas o prohibidas (como ha sido la práctica colusoria) realizadas por nuevos agentes tecnológicos, en concreto, los algoritmos. El tercer bloque, se ha referido a la inteligencia artificial y su protección jurídica, tanto en los productos u obras que se realizan, como en las posibilidades de una titularidad de Derechos. El cuarto bloque, se ha enfocado sobre los riesgos, protección y problemáticas de la automatización en tres sectores en especial, la economía colaborativa, la Administración de Justicia y ramas del sector privado como resultan los vehículos autónomos, los medios audiovisuales, la estructura societaria y el sistema financiero. El quinto bloque, en cambio, se ha enfocado sobre el Internet de las Cosas (IoT), los nuevos modelos de sociedad, el metaverso y especial relevancia a las ciudades superinteligentes como puede ser el «Japón 5.0» o las cibersociedades.

Por otro lado, materias tratadas también a través del aprendizaje inmersivo se han enfocado en la Propiedad Intelectual e Industrial, sobre todo, en el arte digital relacionado con nuevos mercados como las NFTs o el metaverso. Se han tratado, también, nuevas materias de contratación a través de *smartcontracts* y otras tecnologías blockchain, el análisis jurídico de las páginas web y herramientas complementarias como son los chatbots, la protección de los datos en las diversas plataformas digitales, entre otros. Por último, otro aspecto dentro de las materias ha sido perspectivas alternativas a los mercados tradicionales gracias a las nuevas tecnologías y como estas han vuelto «obsoletas» los procedimientos tradicionales (en este caso, la contratación jurídica y agencias)⁵⁴.

⁵⁴ Benavidez, P. N. E., Pérez, C. V. V., & Pérez, R. A. V. (2019). Inteligencia artificial como recursos educativos abiertos. *Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming*, 3(1), 42. <https://bit.ly/3bV8xTp>

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES DEL ESTUDIO

- Familiarizar a todo jurista con el uso práctico de las Nuevas Tecnologías.
- Una mayor comprensión por parte del jurista de los problemas jurídicos que emergen en nuevos mercados poco explorados por el legislador, la doctrina y la jurisprudencia en estos últimos años.
- El desarrollo de nuevas capacidades de reflexión y respuesta por parte del jurista en cuanto a los dilemas tanto del presente como del futuro en relación con los mercados digitales.
- Construir un elemento diferenciador en la formación académica del alumnado como jurista que sea capaz de suplir la demanda de perfiles novedosos en el mercado.
- Una visión más completa y crítica de la realidad social y jurídica en la cual se ve inmerso el jurista de hoy como también la ciudadanía de a pie.

2.2. COMPETENCIAS MULTIDISCIPLINARES POTENCIADAS

- Creatividad
- Comprensión
- Polivalencia
- Pensamiento crítico
- Emprendimiento
- Anticipación
- Asertividad
- Análisis
- Resolución

Para dichas competencias y su mejor desarrollo, se ha tratado también que las materias de conocimiento y su evaluación se realizaran a través de evaluaciones prácticas a modo de ejercicio. En estos ejercicios se

exigía al alumnado, dependiendo de las competencias que se buscaran desarrollar, tareas orientadas a ello. Desde, por ejemplo, comentarios críticos, actividades en grupos pequeños y participativos entre ellos, hasta retos diversos e, incluso, tareas donde fuera el propio alumnado quien determinara el ejercicio a evaluar.

3. METODOLOGÍA

Cuando se elaboró el correspondiente material de trabajo para la búsqueda de un aprendizaje inmersivo, se realizó con la constante atención de que dicha materia debía tener, de algún modo u otro, cierto acceso a su uso práctico. En otras palabras, los cinco bloques principales, además de las materias complementarias, han gozado también de medios técnicos que permitieran su uso. La intención que se ha perseguido mantener a lo largo ha sido la de cumplir con un carácter innovador educativo en el siguiente sentido:

La definición más habitual de la innovación se basa en realizar cambios en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje. Sin embargo, para que se considere innovación educativa el proceso debe responder a unas necesidades, debe ser eficaz y eficiente, además de sostenible en el tiempo y con resultados transferibles más allá del contexto particular donde surgieron⁵⁵.

El método que se ha seguido ha consistido en tres fases principales, basadas en las cuatro características del aprendizaje (Actividad, Tecnología, Métodos-Técnicas y Resultados)⁵⁶. En un primer nivel, se enfocaba la presentación de la materia a tratar, una previa evaluación del conocimiento del alumnado sobre la misma, un posterior debate y, con ello, el acceso a materiales de ámbito teórico y la enseñanza teórica de los conceptos esenciales a nivel tecnológico y su relación con el Derecho. De manera posterior, en un segundo nivel, se efectúa el uso práctico de las

⁵⁵ Sein-Echaluce Lacleta, M. L., Fidalgo Blanco, Ángel, & García Peñalvo, F. J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (44), 2. <https://bit.ly/3RczjXG>

⁵⁶ García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the knowledge society*, 16(4), 8. Universidad de Salamanca.

herramientas que permiten un aprendizaje inmersivo y pragmático de la materia. En esta fase, no solo se ha centrado en la enseñanza práctica, tanto por el uso de aplicaciones como por la propia docencia requerida (por ejemplo, si se ha programado en un lenguaje como Python, se ha debido enseñar previamente); además de ello, se ha procedido al debate constante de los interrogantes jurídicos que o bien el docente planteaba al alumnado con un fin orientativo o bien emergían del propio alumnado. En una tercera fase, se procedía a la evaluación de la materia, ahora bien, desde ejercicios y evaluaciones de naturaleza práctica y diversos tipos. Se desarrollaban en función de su nivel de dificultad, desde los más accesibles y básicos hasta los más complejos.

Este proceso se ha aplicado en los cinco bloques explicados con anterioridad. Luego, en cuanto a las herramientas, se ha utilizado en función de la tecnología que se pretendía impartir. En el caso de la inteligencia artificial, por ejemplo, para la enseñanza conceptual de los problemas que surgían en la actualidad con programas como Dall-e 2, se ha acudido en un primer momento a las propias fuentes de *OpenAI* disponibles en su página web. En concreto, se ha accedido a la explicación de la propia empresa sobre dicho programa.

Por otro lado, para un enfoque más dinámico, se han reproducido los vídeos divulgativos de un experto en inteligencia artificial llamado Carlos Santana en su página de Youtube. Dicho divulgador canario consta de unos excelentes vídeos donde no solo explica los aspectos más conceptuales de una inteligencia artificial en un caso concreto o de actualidad, sino que también, como programador experimentado que es, efectúa experimentos él mismo. Un ejemplo muy ilustrativo es el vídeo en el cual explica cómo puede una inteligencia artificial recrear una imagen suya idéntica, que imita su voz y es capaz de combinarlo con otra IA del tipo GPT-3 para generación de texto. En el vídeo se puede ver cómo un contenido audiovisual en el que parece que una persona humana está hablando o explicando algún aspecto y, en verdad, resulta ser una recreación e incluso un contenido cuyo mensaje sea también generado por IA.

Esto entronca con la propuesta de Ley de Inteligencia Artificial de la Unión Europea del 21 de abril de 2021, la cual recoge en su artículo 5 diversas prohibiciones y, en concreto, los requisitos donde un contenido

audiovisual generado por IA deberá ser advertido de ello al consumidor. Por tanto, en este ejemplo ofrecido, se les facilitó la capacidad de generación de textos con programas del tipo GPT-3, además de la capacidad de generación de obras artísticas a través de aplicaciones como *womboart* y análogas.

Dentro del ámbito de las tecnologías blockchain se han dividido en tres partes. Primero, en el aspecto de la generación de una cadena de bloques, donde se ha enseñado cómo se genera un hash, cómo realizar un proceso de Proof of Work y el proceso para la generación de las cadenas. En una segunda división, y tras la comprensión mediante las tareas prácticas de la anterior, se procede a la creación de criptomonedas en una versión demo para la prueba de cómo se puede generar el negocio jurídico, además de tokens tanto fungibles y no fungibles; luego, el uso de los *smart-contracts* en demo de igual modo. En una última división, se realiza una inmersión en el metaverso con la colaboración de entidades privadas de la localidad y startups que constan de la tecnología requerida para ello. En cuanto a dicho aspecto, se participó en el DES digital celebrado en 2022 para un acercamiento por parte del alumnado a la mayor ferviente actualidad del mercado digital. Con esto, se participó en *marketplaces* en el metaverso⁵⁷, se consultó con ellas cuáles eran los principales problemas a los que se enfrentaban, así como un estudio del asesoramiento jurídico de la cual gozaban (o escaseaba) en el sector. Es más, en este sentido solo se localizó un despacho internacional, lo que refleja la gran escasez y demanda de expertos en el sector.

En cuanto al uso de dichas herramientas, se tuvieron en cuenta los diversos estudios sobre la implicación de una exposición alargada de manera diaria por parte del alumnado a dichas tecnologías. Del mismo modo, el punto de inflexión que supone para el docente que se enfrente a una docencia transversal de tal carácter tecnológico, pues,

en este entramado de expectativas frustradas de la tecnología, los profesores, sus prácticas, formación en TICs, desarrollo profesional,

⁵⁷ Sanz, C., Zangara, A., & Escobar, M. L. (2014). Posibilidades educativas de Second Life: Experiencia docente de exploración en el metaverso. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (13), 30-31. Universidad Nacional de la Plata. <https://bit.ly/3ut3qAs>

concepciones de uso, conocimientos, etc. desempeñan un papel fundamental en la integración de las TICs. Como bien ha sabido plantear Shomeck, el dilema se plantea entre apostar por lo que ella ha denominado e-musculating (musculación electrónica del profesorado) dotarle de los recursos tecnológicos para que haga mejor, más rápido y más eficazmente lo que ha estado haciendo (más enseñanza tradicional, transmisiva) o apostar por otro modelo de desarrollo profesional más creativo, reflexivo y crítico⁵⁸.

4. RESULTADOS

De los diversos resultados que se han podido obtener en cuanto a dicho estudio sobre la implicación de un aprendizaje inmersivo a través de las nuevas tecnologías son no pocos. Entre ellos, y para resaltar los de mayor relevancia, se pueden destacar los siguientes:

1. **Se detectó una gradual mayor implicación por parte del alumnado en las materias.** Si bien al principio resultaba más complejo o difícil que llevaran un papel activo en las materias, conforme su transcurso, iba incrementando hasta una implicación de gran nivel. En algunos casos, algunos alumnos se interesaron para la realización de trabajos posteriores (tanto Trabajos Fin de Grado como de Máster) sobre problemáticas relacionadas con los conocimientos aprendidos.
2. **La realización de un aprendizaje inmersivo de nuevas tecnologías mediante el uso de las propias tecnologías que se desean impartir requiere un mayor nivel de exigencia y de conocimiento multidisciplinar por parte del profesorado.** Otra de las cuestiones que emergió sobre la docencia en este ámbito es el nivel requerido por el docente. Si bien un docente de Derecho ni debe ni tiene por qué saber sobre tales tecnologías, en este caso sí se hace esencial. En cambio, tampoco el nivel de exigencia suponía que el docente fuera un experto en ello, es decir, no se requiere que el docente sea un programador de primera, sino que maneje los conocimientos de programación requeridos. En este sentido, se percibieron dos

⁵⁸ Correa Gorospe, J. M., & De Pablos Pons, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 135. Universidad del País Vasco.

resultados. Por una parte, la realización de cursos o formación al docente en dichas tecnologías para suplir tal carencia. Por otra parte, el apoyo complementario de profesores expertos en dichas tecnologías, esto es, un programador que sea docente de tal institución universitaria. En este aspecto, es cierto que para cursos de formación complementaria resulta más viable y fácil de realizar que en la impartición de una asignatura del programa docente. Sin embargo, para tal hecho, se encontraron vías de colaboración que conseguían ofrecer y facilitar tales ayudas. Ejemplos de ello fue el caso de las diversas acciones de Planes Propios que permitieron la participación privada y remunerada con empresas, con lo que se dispuso de la tecnología necesaria sin que la Universidad ni la Facultad requiriera de su adquisición previa.

3. **El sistema de aprendizaje favoreció una sinergia entre los agentes privados y el alumnado a la hora de conversar sobre las diversas tecnologías y su asesoramiento jurídico, también en cuanto a una posible contratación.** Este resultado fue uno de los más prometedores. En este aspecto, en la parte final de las diversas enseñanzas, se constató que las empresas y agentes privados del sector tecnológico sentían una mayor predilección y confianza para la contratación de un jurista en asesoramiento legal sobre Derecho Digital cuando este gozaba de un conocimiento práctico y pragmático de dichas tecnologías en vez del perfil de un jurista tradicional. Un elemento diferenciador que resultó patente y palpable fue que el alumnado, al conocer tales tecnologías, no solo en el sentido teórico, sino en el sentido práctico, permitía que tanto responsables de startups como el propio alumnado tuvieran conversaciones técnicas más complejas, ofrecía un sentido de confianza y *know-how* sobre tales tecnologías relevante, además de poder anticipar en las conversaciones los puntos que iba a resaltar la otra parte, su mejor comprensión, y una facilidad mayor de ofrecer soluciones. En el *feedback* con tales responsables, la prácticamente totalidad de ellos afirmaban su predilección por contratar a un jurista que tuviera conocimientos

prácticos de las tecnologías que ellos mismos desarrollaban en detrimento de un jurista experto que no dispusiera de los mismos, aun cuando su experiencia profesional fuera mayor. La sensación generalizada era un mayor sentimiento de confianza en la figura de una persona que supiera sobre qué tecnología se estaba tratando.

4. **El alumnado pudo disponer de una rápida utilidad de los conocimientos adquiridos para su diferenciación en el mercado.** De entre las diversas tareas en función de los cinco bloques comentados, un elemento práctico para el alumnado del aprendizaje inmersivo destacaba en el hecho de su fácil utilidad y casi inmediatez. Tanto en redes sociales profesionales, donde podían exponer sus diversos trabajos y avances, además de inquietudes más complejas y enriquecidas sobre la actualidad del Derecho Digital. El alumnado dispuso de su capacidad para la realización de auditorías web, asesoramiento en materia de protección de datos, así como *Compliance* de inteligencia artificial, metaverso y blockchain, entre otros.
5. **Se detectó un desarrollo exponencial en determinadas áreas del Derecho Mercantil relacionadas con las tecnologías impartidas.** En cuanto a las áreas de especialización, se destacó la tendencia por las materias impartidas una predilección por áreas de conocimiento enfocadas al Derecho Digital, Propiedad Industrial, Propiedad Intelectual, Derecho de la Competencia, Contratación turística basada en plataformas digitales, Comercio electrónico, así como la relación de Derecho Comparado de las nuevas tecnologías y el Derecho Internacional Privado. Además, diversos alumnos profundizaron su conocimiento en algunas de ellas a través de otros cursos de especialización, algunos de ellos de campos algo más apartados, aunque de gran relevancia, como es el ámbito de la Ciencia de Datos o *Data Science*, así como el *Business Intelligence*, entre otros.

Por tanto, estos podrían ser los cinco principales resultados que se obtuvieron en la impartición de las materias mediante un aprendizaje

inmersivo. La cuestión radica en que, si bien aporta una mayor comprensión, conocimiento y manejo en las tecnologías que se imparten, potenciando las habilidades multidisciplinares del alumnado, también a su vez requiere por parte del docente una exigencia mayor.

5. DISCUSIÓN

Quizá de los principales inconvenientes que se encuentran en dicho método de enseñanza se centren en tres aspectos. El primero de ellos, en cuanto al docente, se percibe un gran nivel de exigencia en la formación de las tecnologías y en el nivel de conocimiento transversales⁵⁹ que limita mucho el perfil del docente capaz de impartirlo. Esto, análogamente, planteaba la cuestión de fondo sobre la calidad de la docencia y cierto debate interno, pues, ¿cómo un profesorado puede impartir desde la visión jurídica a enseñanza de una realidad que, resulta, en verdad la desconoce y hasta quizá por completo?

Esta cuestión resulta crucial, ya que la ignorancia práctica por parte del jurista en disciplinas como es la inteligencia artificial conlleva a errores garrafales en su enseñanza o en su propia regulación. Tal y como se puso de ejemplo la Propuesta de Ley de Inteligencia Artificial de la UE del 21 de abril de 2021, un ejemplo esclarecedor de este comentario consiste en que, en las primeras modificaciones de enero de 2022, realizadas sobre los artículos del 8 al 15, lo primero que se debió corregir fue un tremendo error que evidenció el desconocimiento del legislador europeo en la materia. Lo primero que se tuvo que corregir fue el margen mínimo de error que toda inteligencia artificial debe tener para funcionar correctamente. En el texto se exigía un error de margen cero, lo cual inutilizaba toda inteligencia artificial, haciendo que ninguna pudiera funcionar. Este concepto, básico en programación, esencial, se puede aprender fácilmente cuando se realiza un aprendizaje inmersivo de dichas tecnologías. Que dichos errores se puedan evitar es la finalidad de la impartición de dichas materias, pues, si bien en la actualidad se va esbozando el

⁵⁹ Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (17), 25-27. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.

marco regulador de la próxima década del Derecho Digital, se requiere de expertos especializados de verdad en tales disciplinas.

Otro ejemplo consistiría en que la *Digital Service Act* y la *Digital Markets Act*, ejes troncales de la regulación de los mercados digitales, han ignorado escenarios plausibles de su aplicación en mercados potenciales como resulta ser el mundo *gaming*. Análogamente, con la *Data Governance Act* sucede de igual modo. En pocas palabras, la carencia de formación del jurista en tales disciplinas supone un impedimento tanto para la formación de calidad en los futuros juristas, como en los propios juristas de la actualidad en todos sus niveles.

Un segundo aspecto donde se pudo evidenciar cierta problemática, por parte ya del alumnado, resulta en que el nivel de exigencia que supone dicho método y el compromiso por parte del alumnado puede producir dos efectos. Primero, que solo un número determinado de alumnos se involucren en la enseñanza, por lo cual, un aspecto esencial que debiera ser aprendido por la totalidad del alumnado de Derecho, ya que está presente en todas las ramas y disciplinas jurídicas, no consigue ser así. Segundo, cierto grado de dificultad para los casos en los que, por una u otra causa (entiéndase justificada), donde un alumno no haya podido seguir en el mismo grado de asiduidad las lecciones (por ejemplo, tiempo parcial), la capacidad para ofrecer métodos alternativos o complementarios que le permitan posicionarse al mismo nivel que el resto de sus compañeros.

Por último, otro aspecto que se ha podido constatar en cuanto a este método, resulta por parte de las instituciones públicas. En este sentido, la compleja y a veces encorsetada burocracia y protocolos que se deben seguir, la estricta y asfixiante programación docente que debe ser impartida casi a contrarreloj, han supuesto grandes impedimentos y escollos para su realización. Primero, por la carencia de los materiales y de los medios para la adquisición de los materiales necesarios. Segundo, por la compleja y casi encriptada vía de colaboración con reconocimiento de méritos docentes entre ramas dispares de conocimientos como pueden ser el Derecho y Telecomunicaciones. Tercero, por la a veces apatía en asumir nuevas propuestas en la formación de las habilidades transversales y *soft skills* del alumnado (y del docente también). Cuarto, los impedimentos en muchos casos o contratiempos en las mejores situaciones

de ellos para la colaboración e implicación del sector privado en ella. Más allá de figuras que han suplido, casi a modo de tiritas, y en muchas circunstancias con la finalidad de encontrar una justificación constatable a la presencia de los colaboradores en las aulas, resultaba bastante complejo conseguir un escenario de participación del sector privado sin que le supusiera a las empresas un quebradero en algunos instantes. En este sentido, ha sido posible gracias por la implicación e involucración de los agentes privados en su voluntad de formar nuevos perfiles de juristas que suplieran la carencia de ese perfil especializado que demandan.

Aun con todos los impedimentos sobrevenidos a lo largo, el balance resulta positivo. Por tanto, resulta más que recomendable y se propone la inclusión en un mayor nivel y de manera gradual en cada curso académico, de la inclusión de métodos de aprendizaje inmersivo para las nuevas tecnologías⁶⁰ con la finalidad de la enseñanza del Derecho Digital en los próximos años. Análogamente, se espera poder trabajar en la mejora de dicha impartición, así como en la exploración de nuevas vías para la colaboración entre las distintas Facultades e instituciones públicas, como para la implicación del sector privado, junto a la proposición de propuestas propias que atajen este problema.

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que se han podido extraer del aprendizaje inmersivo de las nuevas tecnologías como una técnica de impartición sobre las nuevas tecnologías y el Derecho Digital en un alumnado de Derecho han resultado ser bastante positivas y fructíferas⁶¹. Dichas conclusiones se podrían destacar, principalmente, en seis puntos.

El primer punto de ellos, por parte del alumnado, consistiría en destacar los avance y resultados producidos. En este sentido, destaca cuánto han

⁶⁰ Tito, D., Pablo, L., Cárdenas, T., Victoria, J., Barreto, B., & Maritza, A. (2021). Inteligencia artificial aplicada al sector educativo. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 26(96), 1195. <https://bit.ly/3yJwT57>

⁶¹ Cukierman, U., & Vidal, E. V. (2020). Aprendizajes reales en ambientes virtuales. El rol de la tecnología en la era de la Inteligencia Artificial y el Big Data. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 64. <https://bit.ly/3RbcDqT>

podido aprender en la materia, donde el desarrollo del pensamiento crítico sobre su regulación, respuestas a problemáticas actuales y futuras, así como análisis reflexivo sobre dichas tecnologías en su implicación social han sido abrumadoras. La característica esencial ha consistido en la capacidad del alumnado para adaptarse a otro método de aprendizaje diferente del usual en las aulas universitarias para la enseñanza de asignaturas o materias jurídicas, además de recientes.

Un segundo resultado, resulta la habilidad que ha desarrollado el alumnado de enlazar conceptos jurídicos con los conceptos de ámbito tecnológico para sus análisis. Ha resaltado como uno de los resultados de gran relevancia la habilidad de entrelazar el ámbito jurídico con el tecnológico de modo que encontrasen similitudes entre conceptos o figuras jurídicas con conceptos tecnológicos. Esto les ha facilitado en gran manera su capacidad resolutive a las controversias y los dilemas que han surgido.

Un tercer resultado, ha sido la comunicación por parte del profesorado y del alumnado, creando verdaderos «laboratorios jurídicos» o *sandbox* de conocimiento legal, donde se producía un enriquecimiento también por parte del profesorado. Uno de los elementos cruciales era gracias a las grandes reflexiones que se iban produciendo entre los alumnos y los profesores, de modo que emergían cuestiones no planeadas en un primer momento en la lección y las cuales resultaban de una grandísima calidad.

Como cuarto resultado, el enriquecimiento también por parte de las empresas y agentes privados del sector, ya que no solo en muchos casos han ofrecido o puesto a disposición los materiales y tecnologías necesarias, sino que también han aportado visiones y aportaciones muy fructíferas. En esto, también ha sido un aliciente para el alumnado, pues les permitía comprender de primera mano las posibilidades laborales que tenían por delante en dicho sector.

Un quinto resultado, también, ha sido la implicación, al principio difícil y costosa, de las instituciones públicas. Dichos organismos, en cuanto vieron los beneficios y posibilidades que estaba abriendo, se involucraron de un modo mayor y con la intención de potenciar y apoyar en el presente y futuro tales métodos e iniciativas. Resulta relevante destacar el papel que debe tomar el agente público, pues en caso contrario se

puede desaprovechar un baluarte educativo para una enseñanza de calidad, además del acceso a tales oportunidades desde la enseñanza pública.

Por último, como resultado final, se puede destacar el potencial aún por explotar en el sector digital de la figura de juristas especializados con conocimientos de mayor nivel y calidad. En este sentido, el potencial también todavía por explotar por parte de los organismos públicos y las instituciones universitarias, con la colaboración de los agentes privados, de dichas iniciativas y herramientas.

Con todo esto, se puede concluir que dicho método de un aprendizaje inmersivo de las nuevas tecnologías para la enseñanza del Derecho Digital ha resultado en un balance más que positivo y enriquecedor para todas las partes participantes⁶². Resulta, análogamente, cristalino el hecho de cómo el alumnado se implica y crece de manera abrumadora con una enseñanza que destaca en la practicidad, tanto del método, como la practicidad del Derecho, pues está respondiendo a una realidad tan viva que es el propio alumno quien lo está experimentando. Este factor resulta de gran relevancia como base para la enseñanza, también, de conceptos más complejos o abstractos, pues fácilmente se asocia al uso práctico posterior que podrán obtener de él⁶³.

⁶² Tamayo, S. C. (2016). TIC Inteligentes en la Innovación Educativa Smart TIC in Educational Innovation TIC Inteligentes na Inovação Educacional. *Revista Científica*, (26), 146. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

⁶³ Coicaud, S. (2019). *Potencialidades didácticas de la Inteligencia Artificial. Mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 42-48.

7. REFERENCIAS

- Benavidez, P. N. E., Pérez, C. V. V., & Pérez, R. A. V. (2019). Inteligencia artificial como recursos educativos abiertos. *Revista Tecnológica Ciencia y Educación Edwards Deming*, 3(1), 36-49. <https://bit.ly/3bV8xTp>
- Coicaud, S. (2019). *Potencialidades didácticas de la Inteligencia Artificial. Mediaciones tecnológicas para una enseñanza disruptiva*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Correa Gorospe, J. M., & De Pablos Pons, J. (2009). Nuevas tecnologías e innovación educativa. *Revista de psicodidáctica*, 14(1), 133-145. Universidad del País Vasco.
- Coscollola, M. D., & Agustó, M. F. (2010). Innovación educativa: experimentar con las TIC y reflexionar sobre su uso. *Pixel-Bit. Revista de medios y educación*, (36), 171-180. Universidad de Sevilla.
- Cukierman, U., & Vidal, E. V. (2020). Aprendizajes reales en ambientes virtuales. El rol de la tecnología en la era de la Inteligencia Artificial y el Big Data. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 17(34), 59-67. <https://bit.ly/3RbcDqT>
- Espinosa, M. P. P., & Cartagena, F. C. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 33-53. <https://bit.ly/3OLq66V>
- García-Peñalvo, F. J. (2015). Mapa de tendencias en Innovación Educativa. *Education in the knowledge society*, 16(4), 6-23. Universidad de Salamanca.
- Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. Sinéctica, *Revista Electrónica de Educación*, (17), 24-32. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente.
- Mujica-Sequera, R. M. (2022). El Metaverso como un Escenario Transcomplejo de la Tecnoeducación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 13(1), 20-28. <https://bit.ly/3IkR2bf>
- Padilla Moreno, R. D. (2019). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información: RITI*, 7(14), 260-270. <https://bit.ly/3RcVVaq>
- Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncel Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. Universidad San Ignacio de Loyola.

- Sanz, C., Zangara, A., & Escobar, M. L. (2014). Posibilidades educativas de Second Life: Experiencia docente de exploración en el metaverso. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, (13), 27-35. Universidad Nacional de la Plata. <https://bit.ly/3ut3qAs>
- Sein-Echaluze Lacleta, M. L., Fidalgo Blanco, Ángel, & García Peñalvo, F. J. (2014). Buenas prácticas de Innovación Educativa: Artículos seleccionados del II Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad, CINAIC 2013. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (44) 1-5. <https://bit.ly/3RczjXG>
- Tamayo, S. C. (2016). TIC Inteligentes en la Innovación Educativa Smart TIC in Educational Innovation TIC Inteligentes na Inovação Educacional. *Revista Científica*, (26), 143-149. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tito, D., Pablo, L., Cárdenas, T., Victoria, J., Barreto, B., & Maritza, A. (2021). Inteligencia artificial aplicada al sector educativo. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 26(96), 1189-1200. <https://bit.ly/3yJwt57>

DIVERSIFICACIÓN METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO: EXPERIENCIA DOCENTE

JUAN CARLOS VELASCO-PERDIGONES
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El modelo de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Jurídicas en la Educación Superior se ha caracterizado, tradicionalmente, por la clase magistral en exclusividad, la denominada *lectio*, propia de las escuelas monacales y catedralicias (Tourón y Martín, 2019, 15). Este método supone la transmisión simple y directa del contenido por el profesor, mientras que el alumnado pasivamente escucha y toma apuntes.

La clase magistral en Derecho ha consistido en la exposición de explicaciones ininterrumpidas del profesorado, con objeto de transmitir con la máxima celeridad una serie de conocimientos a sus callados, pasivos y atentos *amanuenses* alumnos (Prieto Martín, 2017, 81), metodología que se sigue practicando por profesores reticentes a la innovación. Otro grupo de profesores utiliza la clase magistral apoyada en algún material audiovisual, pero realmente, innovar no es hacer una exposición pública con una presentación *power point*. “Innovar” requiere de una idea, objeto, o práctica, percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación con objetivos deseados, que por naturaleza tiene una fundamentación, y que se planifica y delibera (Nicholls, 1983). Además, en innovación educativa, el profesor es un constructivista que procesa la información, toma decisiones, genera conocimiento práctico, posee creencias, rutinas, etc.

Esta tradicional metodología no favorece el estímulo de sus destinatarios, ni el profesor puede controlar la asimilación del conocimiento; un

sistema que exclusivamente auspicia la repetición y la memorización, sin poner en valor el sentido crítico y reflexivo (Zurita Martín, 2018, p. 22).

Las actuales propuestas metodológicas requieren la elaboración de diseños de instrucción orientados a la adquisición de competencias que impulsen la empleabilidad del alumnado, se ejecuten actividades que fomenten la participación, el desarrollo de habilidades, la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas de la vida real, etc. (Tourón y Martín, 2019, pp. 69-72). De hecho, la adaptación al EEES presupone una formación en competencias, de forma que el alumnado adquiera las habilidades y capacidades que demanda la sociedad actual.

El proceso de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas jurídicas debe impulsar el contacto del alumno con la realidad, transformándose la lección magistral en una más participativa y complementando ésta con otros tipos de metodologías innovadoras, en las que el estudiantado analice supuestos reales de la práctica forense y, se haga una composición de lugar de lo que le espera profesionalmente tras cruzar la puerta de la universidad.

Este trabajo tiene por objeto ofrecer los resultados de un proyecto de innovación docente, en el que se efectúa una adaptación metodológica, concretamente la aplicación de una diversidad de metodologías docentes como mecanismo para la adquisición de las competencias básicas y transversales, así como las habilidades marcadas por el EEES.

El proyecto parte del *Flipped Classroom* o aula invertida, consistente en crear un nuevo entorno de relación entre profesores y alumnos, en el que cambian los roles tradicionales y se invierte el protagonismo (Prieto Martín, 2017, 21). Esto es, lo que tradicionalmente se hacía en el aula (transmisión de la información por el profesor) ahora se hace fuera mediante la aplicación de diversas herramientas digitales (Prieto Martín, 2017, 22). Así, se considerará el *Flipped Classroom* como toda una serie de metodologías basadas en la transmisión de la información, encaminada a aprender por medios electrónicos fuera del tiempo de clase (Prieto Martín, 2017, 23). El objetivo es que el alumnado piense, reflexione, discuta o interactúe bajo la supervisión del profesor en una

primera fase. Posteriormente, tras este primer contacto con la materia, efectuado mediante *Flipped Classroom*, la experiencia avanza hacia el empleo de otras metodologías complementarias como la exposición participativa, el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo, etc.

Los resultados académicos alcanzados por el alumnado, y la satisfacción de éstos con el proyecto, muestran, una vez más, la necesaria y definitiva adaptación metodológica en la enseñanza del Derecho.

1.1. OBJETO

Este estudio tiene por objeto analizar y exponer los resultados obtenidos de la aplicación de una experiencia de innovación docente en la disciplina del Derecho durante el curso 2021-2022, en un escenario post-pandémico —muy distinto al curso pasado.

Así, se ofrecen y analizan los resultados a partir de la aplicación de una pluralidad de metodologías, que van desde la clase invertida (Herrera, G., y Prendes, 2019, 24-33) o modelo *Flipped Classroom* (Bergmann & Sams, 2009) hasta otras como el estudio de casos, el aprendizaje cooperativo o la clase magistral participativa, con el objetivo principal de dar satisfacción plena a las competencias que se han marcado previamente y que son requeridas por el EEES.

1.2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

En esta experiencia docente, se han de diferenciar dos tipos de métodos empleados. Por un lado, la metodología relativa al análisis de los datos obtenidos del desarrollo del proyecto y, en segundo lugar, la metodología docente empleada que da origen a los resultados.

En lo relativo a la empleada para la obtención de los resultados que se plasman en este trabajo, se ha efectuado un análisis cualitativo y cuantitativo de dos tipos de fuentes de datos: *i)* los obtenidos de las encuestas realizadas al alumnado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; y, *ii)* los resultados académicos alcanzados.

Del análisis de los datos obtenidos se podría determinar qué metodología, de las empleadas, satisface mejor los requerimientos que demanda la sociedad actual y la consecución de las competencias marcadas por el

EEES para un futuro jurista (v.gr. la interpretación, comunicación, prospección; gestión de recursos, planificación del trabajo, solución de problemas, trabajo en equipo, comprensión global, gestión de la información; especialización profesional) (Tejada et al., 2006).

2. OBJETIVOS

2.1. CONSECUCIÓN DE LAS COMPETENCIAS PROPUESTAS PARA UN FUTURO JURISTA

La ficha de la asignatura de “Derecho de la Contratación Civil” contiene de forma expresa la necesaria consecución por el alumnado de las siguientes competencias:

1. Relativas a la adquisición de los conocimientos de la disciplina jurídica
 - Profundización en el conocimiento de las modalidades contractuales más usuales.
 - Comprensión del consumidor como sujeto necesitado de protección en el tráfico económico.
 - Comprender y conocer las principales instituciones jurídicas públicas y privadas, su razón de ser, su génesis y realidad actual, así como tener percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.
 - Sistematización de conceptos y de las estructuras conceptuales.
2. Habilidades
 - Manejar con soltura las fuentes jurídicas y los instrumentos que las difunden.
 - Gestión de la información (reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios sobre las materias del grado) y de sus fuentes.
 - Elaboración argumentada en la decisión de soluciones.

- Comunicación oral y escrita en lengua propia (habilidades comunicativas)
- Capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones tanto a un público especializado como no especializado.

3. Cooperación

- Trabajo en equipo.

2.2. CONSECUCCIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES

De forma indirecta, se pretende la consecución de una serie de competencias transversales que conviertan al alumnado en futuros operadores jurídicos de éxito y, sepan afrontar un mundo laboral complejo, incierto y competitivo. Así, de forma genérica, se concretan las siguientes:

- Gestión del tiempo y de los recursos.
- Planificación del trabajo.
- Diálogo.
- Gestión del conflicto y la negociación.
- Empatía.
- Adaptabilidad.
- Ética, etc.

3. METODOLOGÍA DOCENTE Y HERRAMIENTAS DIGITALES EMPLEADAS

3.1. PARTICIPANTES Y FASES DEL PROCESO

3.1.1. Participantes

Esta experiencia de innovación docente fue implantada en la asignatura optativa de “Derecho de la Contratación Civil”, impartida en el cuarto curso del grado en Derecho de la Universidad de Cádiz durante el curso académico 2021-2022. En la citada asignatura se encontraban matriculados 38 alumnos, de los que activamente participaron en la experiencia 35.

3.1.2. Fases del proceso

1. Fase previa:

En período previo, el profesor responsable de la asignatura suministra al alumnado por el campus virtual el material de estudio; prepara y dota de contenido las herramientas digitales asíncronas que se van a utilizar en esta fase (*Edpuzzle* y *PlayPosit*, principalmente). La idea es que el alumnado mantenga un primer contacto con la asignatura, le cree curiosidad e interés investigador. Para ello, se han utilizado dos herramientas digitales que permiten el enriquecimiento de vídeos previamente elaborados o extraídos de un repositorio como *YouTube* o *Vimeo*.

2. Fase durante (I):

Durante el desarrollo de esta fase, se suministran una serie de enlaces a los vídeos enriquecidos que previamente han sido diseñados y configurados por el profesor. El alumno deberá acceder y visualizar su contenido en el que aparecerán de forma sorpresiva preguntas reflexivas que incitan al interés y a la investigación de sus destinatarios.

3. Fase durante (II):

Una vez realizadas las tareas anteriores, el profesor responsable realiza una clase magistral participativa sobre el tema analizado en el vídeo que han visualizado. El alumnado participa sobre la base de las inquietudes puestas de manifiesto en las herramientas digitales empleadas.

Tras la clase magistral, la totalidad del grupo se divide en varios equipos, con objeto de adjudicarle un caso de la vida real que deberán dar solución tras su estudio y aplicación de las normas jurídicas, aportándose como resultado la emisión de un dictamen jurídico. Este resultado grupal es expuesto oralmente por el grupo y debatido en el aula con el resto de compañeros. En todo el proceso, el profesor responsable guía al alumnado en la obtención del conocimiento a través de la práctica real.

3.2. METODOLOGÍA Y HERRAMIENTAS

El proyecto de innovación docente se ha desarrollado mediante el empleo de una combinación de metodologías activas y pasivas: explicaciones teóricas, *Flipped Classroom*, estudio de casos y discusiones grupales.

3.2.1. Flipped Classroom como primer contacto con la materia

En el modelo *Flipped Classroom*, el alumno es el protagonista de su aprendizaje, el profesor deja las clases magistrales y de ser el único transmisor del conocimiento para convertirse en un guía del proceso de enseñanza-aprendizaje; se trasladan determinados procesos a otro lugar, externo al aula, mediante el uso de herramientas digitales (Tourón y Martín, 2019, p.152). Es decir, lo que antes se hacía en el aula, ahora se hace fuera de ésta mediante el empleo de diversos medios de comunicación online (Prieto Martín, 2017, p. 22).

En la experiencia docente que se analiza, el primer contacto que mantiene el estudiantado con la materia y los conocimientos es mediante el empleo de una serie de herramientas digitales, puestas en contexto a través de *Flipped Classroom*. En este momento inicial, se invita al alumno a la utilización de una serie de herramientas digitales previamente diseñadas (vídeos enriquecidos a través de *Edpuzzle* y *PlayPosit*), para así despertar su inquietud por el tema a tratar, ya que estamos ante unos destinatarios “desconocedores” de la disciplina objeto de estudio [Vid. apdo. III.I.2 Fases del proceso (I. Fase previa, 2. Fase durante (I) y 3. Fase durante (II)]

3.2.2. Clase magistral participativa como base

La clase magistral participativa se diferencia de la clase magistral en que en la primera se camina hacia una mayor intervención e interacción del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje; el profesor aprovecha para reflexionar, formular cuestiones y discusiones. El alumno se encuentra en una posición más activa que en la tradicional lección magistral. Ésta última se basa en la transmisión oral del conocimiento de forma unidireccional (profesor-alumno); el alumno es un mero oyente que asiste pasivamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, ciñéndose

a transcribir lo que escucha (a veces sin tener conciencia de lo que oye) y el profesor sólo repite lo escrito en los manuales de la disciplina (Zurita Martín, 2018, pp. 17-18).

Aunque algunos autores entiendan que la clase magistral contiene numerosas ventajas (Zurita Martín, 2018, pp. 21-22), en los tiempos actuales, esta técnica debe adaptarse a los nuevos requerimientos y, apostar por una participación más activa del alumnado (comunique, reflexione, debata, cree, construya y cuestione el conocimiento, en definitiva, un modelo centrado en el rol activo del alumno). Aprender hoy, no solo significa saber cosas, sino que se requiere saber aplicar los conocimientos y habilidades a los problemas de la vida diaria y plantearse otras cuestiones que impulsen el progreso del saber (Tourón y Martín, 2019, pp. 18-26). Y es que, es cierto que la tradicional lección magistral, en exclusiva, aleja al estudiantado de la realidad jurídica a la que se va a enfrentar como operador en un futuro no muy lejano (Laro-González, 2019, p. 36).

La clase magistral tradicional debe encaminarse, al menos, hacia la lección magistral participativa, en conjunción con otras metodologías participativas innovadoras, ya que comporta importantes beneficios para el alumnado, pues lo convierte en un actor cuasi-principal de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje. La lección participativa, en la mayoría de ocasiones, está muy limitada y el estudiantado necesita de un plus metodológico que combine otras estrategias como las que se proponen en este estudio.

En esta experiencia docente, la lección magistral participativa es utilizada como la base sobre la que pivota el resto de técnicas docentes (*Vid.* Figura 1). El primer contacto de los alumnos con el conocimiento de la materia se ha efectuado mediante el uso de la tecnología, circunscrito al modelo *Flipped Classroom*, tal y como se ha expuesto en el apartado anterior. El resto de metodologías (que se verán más abajo) complementan los conocimientos y acercan al alumnado a la vida jurídica real, impulsando su interés y motivación.

3.2.3. Estudio de casos

El estudio de casos históricamente se ha considerado como un método recurrente en las disciplinas jurídicas. La finalidad de éstos es acercar al alumnado a la realidad práctica, de tal forma que pueda constatar la aplicación de los conocimientos teóricos a supuestos reales o cuasi-reales; en la que la función principal del tutor se ciñe a la ayuda y colaboración, dirigiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje, dotando al alumno de un importante protagonismo (Cervilla Garzón, 2018, p. 53).

Los casos propuestos en la experiencia docente que se expone se han circunscrito a situaciones problemáticas de la vida real, extraídas de la jurisprudencia y propias del Derecho de consumo, para que el estudiantado y el profesor las examinen, estudien y analicen. El supuesto proporciona información de relevancia, datos de importancia para reflexionar, analizar y discutir por los intervinientes (Tourón y Martín, 2019, p. 86).

Cada uno de los temas que compone el programa de la asignatura ha sido tratado con un caso práctico, una vez estudiado y adquirido los conocimientos necesarios. Así, se han propuesto casos relativos a: *i)* la aplicación de la normativa de consumo y concepto de consumidor; *ii)* cláusulas abusivas, condiciones generales de la contratación y transparencia; *iii)* derecho de desistimiento; *iv)* garantía y servicios postventa; *v)* crédito al consumo; *vi)* crédito inmobiliario; *vii)* aprovechamiento por turno de bienes inmuebles; y, *viii)* viajes combinados.

A través de estos casos prácticos se han ejercitado habilidades, conocimiento, actitudes y valores propios de un futuro jurista, de acuerdo con los objetivos propuestos por el profesor. Los alumnos han sido entrenados para buscar soluciones fundadas en Derecho. La búsqueda de la solución aplicable se ha desarrollado mediante la asignación de los supuestos a los distintos grupos creados en clase, con objeto de permitir el debate, el trabajo colaborativo, la reflexión conjunta y el consenso, proceso que después culminará con la redacción de un dictamen jurídico a modo de conclusión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2.4. Aprendizaje cooperativo

Los miembros que conforman un equipo de trabajo deben tener presente en todo momento que solo es posible conseguir los objetivos marcados si todos los componentes lo consiguen, esto es, debe existir una participación equitativa e interacción simultánea de todos (Tourón y Martín, 2019, pp. 83-84).

El alumnado, como se ha expuesto, se dividió en diversos grupos heterogéneos y se organizaron internamente según los roles que se pedían. La idea era analizar y estudiar el supuesto práctico atribuido a cada grupo para, posteriormente, debatir, razonar y aplicar el ordenamiento de consumo. El resultado conclusivo del proceso sería la elaboración de un dictamen jurídico que mostrase las competencias iniciales que se habían marcado.

3.2.5. Elaboración de un dictamen jurídico

El dictamen fundado en Derecho es el producto final que obtener del proceso seguido. Previamente, en clase, se había explicado en qué consistía este tipo de documentos. Para ello, se le proporcionó al alumnado una guía práctica para su elaboración⁶⁴, utilizada para los TFG (en la modalidad dictamen) de la Facultad de Derecho⁶⁵.

El dictamen por elaborar derivaba de un caso práctico largo y abierto, en el que el grupo de alumnos debían reflexionar libremente, siguiendo su propia iniciativa e intuición, comentar, debatir y solucionar los incidentes de la vida real, en aplicación del conocimiento adquirido a lo largo de todo el proceso (Cervilla Garzón, 2018, pp. 88-89).

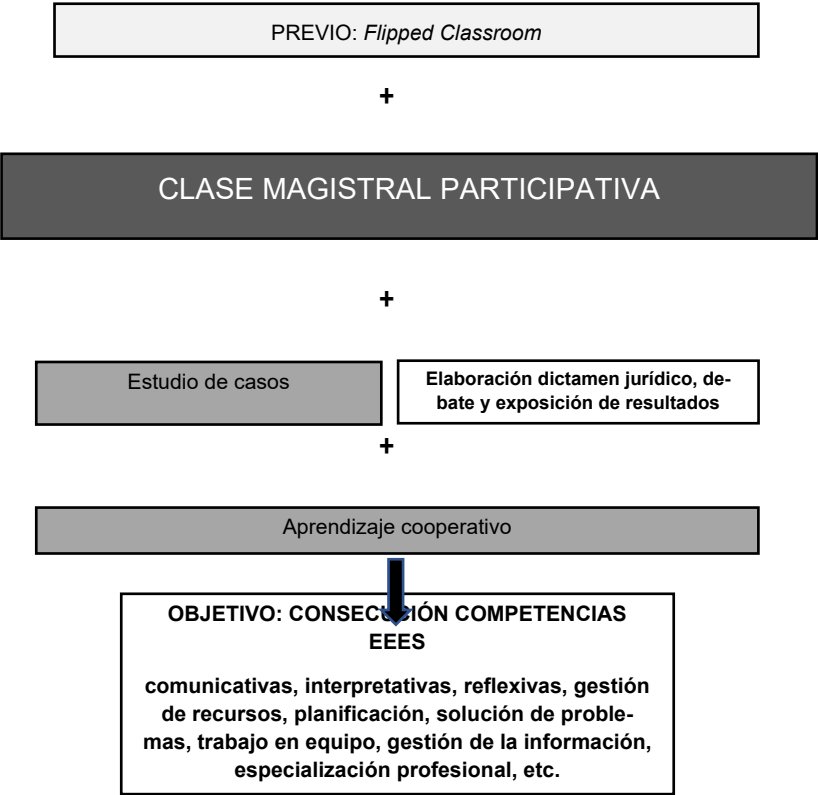
⁶⁴ Vid. <https://bit.ly/3auli6g>

⁶⁵ Además, el alumnado —recuérdese, de cuarto curso— puso en práctica la hipotética elaboración de su TFG en la modalidad de dictamen, ya que nunca anteriormente habían ejercitado tales competencias, circunscritas a este tipo de actividades. Así, la tarea innovadora cumplía dos objetivos claros: *i)* el propio de la experiencia docente; y, *ii)* la puesta en práctica de las habilidades para afrontar un TFG en la modalidad de dictamen.

3.2.6. Exposición oral y debate de los resultados

Tras la elaboración del dictamen por cada uno de los grupos, la solución era expuesta y confrontada con el resto de los grupos que componían el aula. Cada grupo exponía las soluciones alcanzadas y las vías para llegar a ellas, facilitándose el debate gracias a la dirección del docente. En esta última fase del proceso diseñado, surgían nuevos interrogantes, se aprendía de forma cooperativa y se terminaba por construir conjuntamente el conocimiento

FIGURA 1. Esquematización de las metodologías aplicadas para la consecución de los objetivos planteados en el proyecto



4. RESULTADOS

La satisfacción del alumnado, respecto del proyecto, se ha efectuado mediante una encuesta final. De igual forma, el éxito de la experiencia docente se ha medido mediante las calificaciones arrojadas en la convocatoria de examen (febrero).

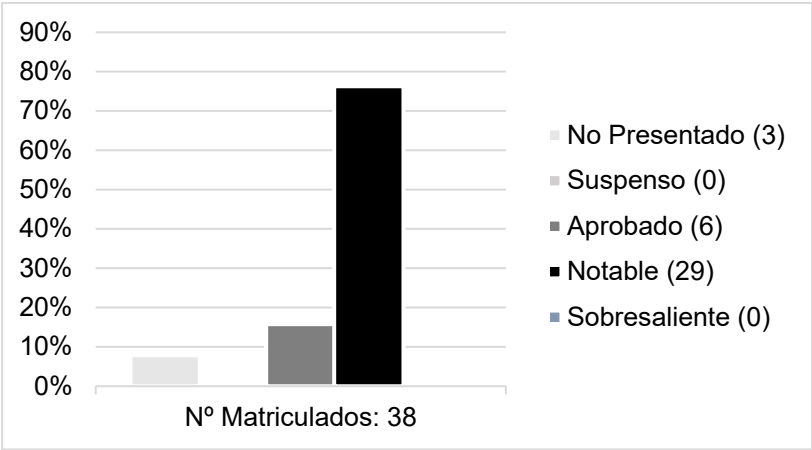
La encuesta realizada al alumnado contiene preguntas muy variadas, midiéndose a través de una escala de estimación del 1 al 5, donde 1 es nada satisfecho y 5 muy satisfecho. Como se ha señalado, los alumnos matriculados en la asignatura de Derecho de derecho de la contratación civil ascendían a un total de 38, de los que sólo 27 cumplimentaron la encuesta final de evaluación de la actividad.

TABLA 1. Evaluación por parte del alumnado de la fase innovadora

Variables estudiadas	Nada satisfecho 1	2	3	4	Muy satisfecho 5	TOTAL
Refuerzo del conocimiento	X	X	11% (3)	18% (5)	71% (19)	100%
Interés sobre el contenido	X	X	3% (1)	30% (8)	67% (18)	100%
Adecuación del contenido	X	X	X	3% (1)	97% (26)	100%
Ayuda a la comprensión de la asignatura	X	X	11% (3)	37% (10)	52% (14)	100%
Utilidad de los vídeos enriquecidos	X	X	11% (3)	11% (3)	78% (21)	100%
Favorecimiento del aprendizaje autónomo	X	X	11% (3)	22% (6)	67% (18)	100%
Respuesta de dificultades y dudas	X	X	22% (6)	30% (8)	44% (12)	100%
Invita a la reflexión y al pensamiento crítico	X	X	15% (4)	11% (3)	74% (20)	100%
Valoración global de la actividad	X	3% (1)	X	37% (10)	60% (16)	100%

Fuente: elaboración propia

GRÁFICO 1. Resultados académicos obtenidos tras la aplicación de la experiencia docente (convocatoria de febrero).



Fuente: elaboración propia

Resultados académicos

Los resultados académicos (Gráfico 1) y la evaluación efectuada ponen de manifiesto el grado de consecución de los objetivos y las competencias marcadas en la ficha de la asignatura. Así, el 92,1% del alumnado, de forma satisfactoria, ha superado la asignatura en la convocatoria de febrero. No ha habido ningún suspenso y sólo 3 alumnos (7,9%) no se han presentado.

5. DISCUSIÓN

Este epígrafe tiene por objeto analizar los resultados derivados de la experiencia de innovación docente implantada en el curso 2021-2022 (Tabla 1), medidos a través de la encuesta final:

- En relación con el *refuerzo del conocimiento*, el 71% (19) le otorga la puntuación más alta, 5 puntos. Un 18% (5) le da una puntuación alta (4) y; sólo el 11% concede una puntuación intermedia [11% (3)].
- El *interés sobre el contenido* es valorado con una puntuación de 3 por parte del 11% (3) de los encuestados; un 18% (5) lo

valora positivamente; y, el 67% (18) concede la máxima puntuación (5).

- En cuanto a la *adecuación del contenido*, el 3% (1) otorga una puntuación alta y el 96% (26) lo considera muy adecuado.
- La *ayuda a la comprensión de la asignatura* con una valoración intermedia (3) el 11%; valoración alta (4) con un 37% (10); y, la calificación más alta (5) se deriva del 52% (14) de los encuestados.
- La *satisfacción de las actividades para una enseñanza online* se ha valorado muy satisfactoriamente: un 3% (1) valoración intermedia (3); un 19% (5) alta; y, un 78% (21) con la valoración máxima.
- La *utilidad de los videos enriquecidos* ha sido valorada por un 78% (21) de forma muy positiva. La puntuación alta e intermedia obtienen los mismos resultados: 11% de los alumnos lo consideran útil.
- El *favorecimiento del aprendizaje autónomo* de la actividad, un 67% (18) lo juzgan muy positivo (5). Un 22% (6) lo puntúan altamente con un 4 y, sólo un 11% (3) da una puntuación intermedia.
- En lo relativo a la *respuesta de dificultades y dudas*, el 44% (12) ha puntuado la actividad como muy satisfactoria (5). El 22% (6) apuesta por una solución intermedia (3) y, un 30% (8) lo califica con una puntuación de 4.
- También se juzga muy favorablemente *la invitación a la reflexión y al pensamiento crítico*: un 74% (20) con un 5; un 15% (4) concede una valoración intermedia; y, el 11% (3) con una puntuación alta (4).
- Finalmente, la satisfacción del alumnado con la actividad ha sido elevada, pues el 60% (16) le otorga una puntuación de 5 y el 37% (10) un 4. Sólo un encuestado poco satisfactoria la actividad (3%).

Como añadido, las respuestas abiertas expresan los siguientes aspectos positivos:

- “La actividad ayuda a comprender mejor y afianza conceptos”
- “Invitación a la reflexión”
- “Resolución de dudas, aclaración de conceptos”
- “Una forma más dinámica de aprender o investigar el tema que se está impartiendo en clase”
- “Ayuda a comprender la asignatura y ver los puntos importantes de cada tema”
- “Refuerzo de conocimientos”
- “Ayuda a investigar”
- “Te haces una idea de lo que sabes y lo que no”
- “Al ser Erasmus, pienso que esta forma me permite entender mejor los temas y las nociones. Es una buena forma de complementar la clase tradicional”
- “Se aprende mucho con este método”

El empleo de varios métodos (debate, argumentación, confrontación, trabajo en equipo, manejo de herramientas y textos legales, profundización mediante vídeos enriquecidos, redacción, etc.) nos ha motivado mucho y hemos aprendido las herramientas básicas para un jurista de éxito.

Las experiencias negativas son escasas. De modo general, exponer las siguientes:

- “Lo único negativo es que había preguntas que no sabía porque no venían en el temario, pero al terminar los vídeos, me daba cuenta que esto era bueno porque ayudaba a profundizar en la materia”

6. CONCLUSIONES

La metodología utilizada ha invitado a reflexionar sobre el tradicional modelo de enseñanza-aprendizaje que se aplica a las Ciencias Jurídicas —la clase magistral. Se ha percibido que el alumnado se encuentra muy satisfecho con una correcta planificación, con un modelo que haga converger la Pedagogía y la Tecnología para un sistema no presencial (modelo *Flipped Classroom*) y el complemento de otras metodologías docentes.

El uso de herramientas digitales ha permitido afianzar la familiarización del profesor partícipe y la necesidad de adaptación a los entornos

virtuales. En un principio, el empleo de herramientas digitales a distancia en el modelo *Flipped Classroom* permite romper con determinados mitos que normalmente rodean a la docencia a distancia.

De los resultados, tanto académicos como de satisfacción de la actividad, puede decirse que una correcta planificación del modelo *Flipped Classroom* satisface muchas de las necesidades que demanda una enseñanza de calidad. Del mismo modo, el modelo de enseñanza-aprendizaje que se propone con esta experiencia de innovación docente, ha permitido que el alumnado de forma satisfactoria adquiera sus conocimientos y desarrolle plenamente sus competencias. Sin embargo, se han obtenido mejores resultados cuando el modelo *Flipped Classroom* se ha combinado con otras metodologías (estudio de casos, aprendizaje cooperativo, emisión de dictámenes, debates, exposiciones, etc.).

El nivel de superación de la asignatura de Derecho de daños ha sido muy satisfactorio, lo que denota que el proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado es plenamente apto para que el alumnado adquiera sus conocimientos y desarrolle sus competencias.

La actividad desarrollada ha supuesto un aprendizaje constante del profesorado, que ha llevado a abrir nuevas líneas de investigación y reflexionar sobre la información obtenida. El proceso de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas jurídicas han de ir encaminadas a la potenciación del protagonismo del alumnado, debiendo este diseñar situaciones de aprendizaje que impliquen la necesidad de conversar, debatir, reflexionar jurídicamente y confrontar ideas dispares.

Una vez más, el inconveniente que se encuentra en este tipo de actividades docentes innovadoras es la excesiva carga y dedicación del profesorado implicado (creación de materiales, configuración de herramientas, preparación de cuestionarios, análisis de respuestas, instrucción sobre las herramientas digitales, etc.). El profesorado puede sentirse desbordado y llegar a pensar que la clase magistral es el sistema más cómodo.

Así, los resultados obtenidos de la aplicación del proyecto de innovación docente son muy interesantes, ya que se ha experimentado cierta mejora en la motivación del alumnado y de sus resultados académicos.

El estudiantado, con una diversidad metodológica, ha conseguido importantes atributos: *v.gr.* la reflexión, la confrontación y el debate jurídico; la escucha, la comunicación y la creación, atributos esenciales para un jurista. De igual forma, mediante el trabajo en grupo se han ejercitado habilidades esenciales como el planteamiento de hipótesis jurídicas; la consulta, organización y análisis de la información; la organización lógica conforme a los postulados jurídicos; la organización de alternativas, etc.

El alumnado se ha mostrado muy motivado y participativo. Se ha impulsado el espíritu investigador al tener que buscar la solución mediante las fuentes del ordenamiento jurídico a los problemas de la vida real propuestos, invitándose a la reflexión y al debate sobre distintos puntos de vista.

Las concretas competencias que han adquirido los destinatarios de la experiencia docente pueden resumirse en las siguientes:

1. La comprensión de las instituciones jurídicas más básicas.
2. El manejo con soltura las fuentes jurídicas, los instrumentos que las difunden y las fuentes normativas y jurisprudenciales (bases de datos jurídicas).
3. La gestión de la información (reunir e interpretar datos relevantes para emitir juicios con relevancia jurídica).
4. La elaboración de argumentos y fundamentación para la toma de decisiones sobre problemas de la vida real.
5. La comunicación oral y escrita con rigor científico-jurídico (capacidad para transmitir información, ideas, problemas y solución).
6. Reflexión, debate y crítica sobre las instituciones jurídicas analizadas.

En definitiva, el manejo de una metodología innovadora y diversa ha supuesto la consecución de importantes resultados en lo que al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho se refiere. Una combinación de metodologías innovadoras, en conjunción con otras más recurrentes (clase magistral participativa o el estudio de casos), es lo que mejor satisface los requerimientos impuestos en el EEES, ya que se consiguen la

mayoría de competencias marcadas: la interpretación, comunicación y prospección; la gestión de recursos, planificación del trabajo, solución de problemas, trabajo en equipo, comprensión global y gestión de la información; y, por último, la pretensión conseguir la especialización del alumnado en el ámbito jurídico tratado (el Derecho de consumo).

7. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda recibida del Departamento de Derecho Privado de la Universidad de Cádiz, entidad que ha financiado la participación del autor en el II Congreso Internacional de Innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas: “Hacia la consecución de logros extraordinarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje”.

8. REFERENCIAS

- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M.C., y Yanicelli, C.C. (2017). El modelo Flipped Classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4 (1), pp. 261-266.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2009). Remixing chemistry class: Two Colorado teachers make vodcasts of their lectures to free up class time for hands-on activities. *Learning & Leading with Technology*, 36 (4), pp. 22-27.
- Camacho, P.J. (2017). Flipped Classroom vía Edpuzzle. En AA.VV. *Mejores prácticas de Innovación Docente UE 2017* (pp. 26-27). Madrid: Universidad Europea.
- Cervilla Garzón, M.D. (2018). Elaboración de supuestos prácticos. En M.P. Sánchez González (Coord.). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior* (pp. 53-60). Narcea.
- Cervilla Garzón, M.D. (2018). Resolución individual de casos prácticos. En M.P. Sánchez González (Coord.). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior* (pp. 87-90). Narcea.
- Herrera, G., y Prendes, M.P. (2019). Implementación y análisis del método de aula invertida: un estudio de caso en Bachillerato. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 5 (1), pp. 24-33.

- Laro-González, M.E. (2019). La aplicación de las TICs en la docencia. Poderosa herramienta al servicio del profesorado y del alumnado. En M. Otero Crespo y C. Alonso Salgado (Dir.). *Investigación y docencia en Derecho: nuevas perspectivas* (pp. 35-38). A Coruña: Colex.
- Luesma, M.J., y Artal, S., (2018). Resultados y mejoras en la incorporación de un recurso TIC dentro de metodologías activas. Una experiencia interdisciplinar. En AA.VV. *Innovación docente y aprendizaje: experiencias y retos* (pp. 24-32). Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Martín, R.D., y Calvillo, A. (2017). *Flipped learning: guía gamificada para novatos y no tan novatos*. Madrid: UNIR Editorial.
- Nicholls, A. (1983). *Managing educational innovations*. Londres: Allen&Unwin.
- Pueo, B., Jiménez, J.M., Penichet-Tomas, A., y Carbonell, J.A. (2017). Aplicación de la herramienta EDpuzzle en entornos de aprendizaje individuales dentro del aula. En Rosabel Roig-Vila (Ed.). *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 694-702). Barcelona: Octaedro.
- Prieto Martín, A., (2017). *Flipped Learning. Aplicar el Modelo de Aprendizaje Inverso*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Prieto, A., Díaz, D., & Santiago, R. (2014). *Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*. Editorial Océano. Barcelona.
- Tejada Artigas, C.M., Tobón Tobón, S., Martínez Comeche, J.A., Mendo Carmona, C., Moreiro González, J.A. y Ramos Simón, L.F. (2006). *El diseño de plan docente en Información y Documentación acorde con el Espacio Europeo de Educación Superior: un enfoque por competencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Tourón, J. (2016). Hacia un aprendizaje más profundo: ¡Deeper learning in Action! (Entrada de blog). Recuperado de <http://www.javiertouron.es/2016/03/hacia-un-aprendizaje-mas-profundo.html>
- Tourón, J. y Martín, D. (2019). *Aprender y enseñar en la Universidad de hoy. Una guía práctica para profesores*. Logroño: Universidad Internacional de la Rioja.
- Zurita Martín, I. (2018). La lección magistral. En M.P. Sánchez González (Coord.). *Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior* (pp. 17-22). Madrid: Narcea.

APLICACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN A LA ENSEÑANZA DEL DERECHO. NUEVAS OPORTUNIDADES Y NUEVOS RETOS

DIEGO CRUZ RIVERO
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CUESTIONES PREVIAS

Tal como es generalmente aceptado, la revolución tecnológica acontecida desde la última década del siglo XX y a lo largo del siglo XXI ha transformado radicalmente la forma en la que trabajamos y nos comunicamos, afectando a todas las facetas de nuestra vida, profesional y personal. La docencia universitaria y el aprendizaje en este nivel educativo no es, obviamente, una excepción. Hoy día y desde hace ya algunos años son ampliamente empleados los medios electrónicos de comunicación como instrumentos para la interacción entre profesores y alumnos. Forman parte ya del trabajo cotidiano de los docentes el uso del correo electrónico para resolver dudas de los alumnos o el apoyo de la docencia en plataformas de enseñanza virtual. Estas últimas han ido incorporando cada vez más funcionalidades, permitiendo ya, más allá del mero suministro de información –a modo de tablón de anuncios– la impartición de docencia y tutorías por videoconferencia y la realización, corrección y evaluación de actividades de los alumnos, por ejemplo. Junto a estas, poco a poco van extendiéndose otras herramientas para la docencia y evaluación y que permiten también la comunicación entre profesores y alumnos dentro y fuera del aula: turnitin, moodle, kahoot, etc. (Tapia, 2020).

Por otra parte, la excepcional situación sanitaria acaecida desde 2020 ha sido un acicate para la incorporación de herramientas de docencia –y en ocasiones incluso de evaluación– telemáticas (Blanco, 2020). Afortunadamente, en los cursos siguientes hemos podido volver a la docencia presencial. Sin embargo, la experiencia vivida por docentes y alumnos, no ya solo en el desarrollo de aquella docencia, sino en su propia vida personal con el confinamiento, ha supuesto un cambio de paradigma.

De vuelta a la normalidad –o al menos insertos en la llamada *nueva normalidad*– es posible aprovechar algunos de los hábitos y técnicas asumidos antes por necesidad, nuevas destrezas y competencias desarrolladas por profesores y alumnos.

En particular, las tecnologías de la información y la comunicación permiten romper la barrera del espacio, facilitando el trabajo colaborativo de personas distantes geográficamente. Ello habilita la posibilidad de que alumnos de distintas universidades puedan interactuar para desarrollar un proyecto común.

Esta idea puede aplicarse a cualquier disciplina, pues la ciencia y el conocimiento trascienden fronteras. De hecho, la experiencia que se presenta en este trabajo es precisamente en el ámbito de la docencia y el aprendizaje del Derecho, quizás el campo en el que se reconozca una mayor dificultad para exportar o importar conocimientos, habida cuenta de la diversidad normativa entre las Comunidades Autónomas y, obviamente, entre los distintos estados.

Ahora bien, la aproximación a las distintas instituciones jurídicas mediante el método del Derecho comparado permite a los alumnos contemplar las diversas soluciones posibles –de hecho, adoptadas– para la resolución de los problemas sociales y económicos, fomentando el análisis crítico de la normativa aplicable en España (Sánchez, 2021). Aunque obviamente no es posible seguir este método como regla general, no solo por el esfuerzo que requeriría para el profesor sino también por la constante falta de tiempo para impartir los temarios, aportar a los alumnos, si es posible, una actividad que recoja este enfoque puede tener un gran valor didáctico (Ospina, 2016).

Y es aquí precisamente donde se plantea la aplicación de los medios electrónicos de comunicación, que permiten la interacción de alumnos de distintas universidades, como alternativa al desplazamiento físico de los alumnos. Evidentemente, ambas experiencias no son comparables. Pero no hay que olvidar que el desarrollo de una estancia docente no está al alcance de todos los alumnos, por méritos curriculares y desde luego por capacidad económica, habida cuenta de que las becas de movilidad –como serían las becas Erasmus– no cubren todos los gastos.

1.2. DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD

Partiendo de estas premisas, durante el segundo cuatrimestre del curso 2021-2022, se desarrolló, en el marco de un Proyecto de innovación docente financiado por la Universidad de Sevilla, la iniciativa que presentamos en este trabajo. Tal como se verá seguidamente, con la misma un grupo de profesores de la Universidad de Sevilla (España) y de la Universidad Católica de Temuco (Chile) programaron una serie de actividades conjuntas entre los alumnos de ambas universidades.

En concreto, en la Universidad de Sevilla el proyecto se ofertó a diversos grupos de alumnos de la asignatura *Derecho mercantil*, impartida en el Grado en Administración y Dirección de Empresas, en el Grado en Finanzas y Contabilidad y en el Doble Grado en Finanzas y Contabilidad y Relaciones Laborales y Recursos Humanos, y de la asignatura *Derecho privado del empresario turístico*, del Grado en Turismo.

El planteamiento de estas actividades huye de la tentación de limitarse a un ciclo de conferencias o incluso a la organización de clases espejo a las que asistan virtualmente los alumnos de ambas universidades. Muy al contrario, se basa en la creación de grupos de trabajo conjuntos hispanochilenos de alumnos para fomentar la interacción de los alumnos entre sí y la resolución de unas cuestiones y casos prácticos de forma paralela, según los Derechos chileno y español.

Por este motivo, desde un primer momento se trabajó bajo el estándar del COIL (*Collaborative Online International Learning*), que ya se venía utilizando, entre otras, en la Universidad Católica de Temuco (Aznar y Frank, 2021). Con ello, la actividad académica se ve fortalecida por

un aspecto intercultural que, a nuestro entender, tiene un valor en sí mismo.

En consecuencia, se ofrece a los alumnos una actividad interdisciplinar, intercultural y de trabajo en grupo que fomenta a su vez las competencias digitales de los alumnos. Es, en primer lugar, interdisciplinar por cuanto que los alumnos implicados estudian grados distintos, incluso dentro de la Universidad de Sevilla. En este sentido, es cierto que todas las asignaturas se imparten desde el Departamento de Derecho mercantil, pero el temario de estas es solo parcialmente coincidente y el currículo de los alumnos es distinto. De este modo, la actividad académica se centró en dos aspectos: la protección del consumidor, en especial del consumidor de servicios bancarios, y la protección del turista. Debe tenerse en cuenta sobre esta cuestión que en el temario de la asignatura *Derecho privado del empresario turístico* se incluye un tema general sobre protección del consumidor, además de varios temas relativos a la contratación de servicios turísticos y protección del turista. Ninguno de estos temas se estudia en la asignatura *Derecho mercantil* de los mencionados grados, si bien el temario de esta asignatura sí contiene un tema sobre la contratación bancaria, que, a su vez, no aparece en el temario de la asignatura *Derecho privado el empresario turístico*. En definitiva, solo trabajando en equipos multidisciplinares es posible resolver íntegramente las actividades académicas propuestas (Añón, 2009). Todo ello permite integrar los conocimientos de la asignatura en un marco conceptual más amplio, poniendo además de manifiesto el carácter práctico de las materias estudiadas (Velasco, Alacid y Mulas, 2021).

En segundo lugar, las experiencias COIL buscan también aportar un carácter intercultural (Marcillo-Gómez y Desilus, 2016), precisamente al integrar en un mismo grupo a alumnos de distintas nacionalidades, en este caso de España y Chile. De hecho, más allá de la resolución de unas cuestiones y casos prácticos de forma comparada, a la vista del Derecho español y chileno, el proyecto integra una primera actividad de carácter intercultural, destinada a que los alumnos se conozcan y cambien impresiones sobre aspectos culturales de su país. Ello permite además consolidar un grupo de trabajo antes de afrontar la actividad académica.

En tercer lugar, el procedimiento de trabajo con los alumnos está basado en el trabajo en grupo por parte de estos, quedando los docentes como guías en el proceso de aprendizaje, que introducen actividades de contraste y correcciones para garantizar que las conclusiones finales y respuestas a las cuestiones y casos prácticos sean correctas. Se pretende por tanto que los alumnos indaguen a partir del planteamiento de un problema para llegar a sus propias conclusiones, lo que sin duda aumentará el interés por las cuestiones objeto de estudio y la asignatura (Finkel, 2000, pp. 103-129).

Y, en cuarto lugar, aunque puedan introducirse actividades complementarias de carácter presencial, todo el método COIL se basa en el empleo de medios electrónicos de comunicación, pues solo de este modo pueden interactuar los grupos de alumnos y solo de este modo pueden hacerse clases conjuntas hispanochilenas. Pero es que, además, con ello se pretende fomentar que los alumnos –y también los docentes– se desenvuelvan con soltura en el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación.

2. OBJETIVOS

- Suministrar un entorno de trabajo multidisciplinar, que entrene a los alumnos en la capacidad de ver los problemas desde distintos puntos de vista, interactuando con compañeros con formaciones diversas.
- Abrir a los alumnos a una experiencia intercultural, que les sirva para situarse en el mundo actual y aprender a relacionarse con personas de distintas culturas en un ambiente académico y de trabajo.
- Con carácter instrumental, reforzar la habilidad de los alumnos para trabajar en grupo en orden a obtener un resultado conjunto, capaz de dar respuesta al problema planteado.
- También con carácter instrumental, desarrollar en los alumnos sus competencias digitales en el ámbito de las tecnologías de la comunicación.

- Adquirir y aplicar conocimientos sobre la protección del consumidor, especialmente del consumidor bancario, y del turista, actividad académica en cuyo desarrollo se desenvuelven el resto de los objetivos y cuya evaluación servirá a su vez para medir, en gran medida, el éxito de las actividades propuestas.

3. METODOLOGÍA

3.1. TRABAJOS PREPARATORIOS

El planteamiento de la actividad descrita exige ante todo el establecimiento de una estrecha colaboración entre los profesores de las dos universidades implicadas. A este respecto, tuvimos la fortuna de que fue la Dirección de Relaciones Internacionales de la Universidad Católica de Temuco la que contactó con la Unidad de Convenios Internacionales de la Universidad de Sevilla cursándole una solicitud a este respecto. Dicha gestión derivó en la puesta en contacto del profesorado del Departamento de Derecho mercantil de la Universidad de Sevilla y el del Departamento de Ciencias Jurídicas de la Universidad Católica de Temuco.

A partir de este primer contacto se fueron sucediendo diversas reuniones telemáticas para fijar los temas objeto de estudio a través del COIL y el desarrollo de las actividades. En particular, se decidió aplicar este peculiar método de aprendizaje al estudio de la protección del consumidor, con especial referencia al consumidor de servicios bancarios, y la protección del turista. En cuanto al establecimiento del cronograma de trabajo con los alumnos, debe destacarse la dificultad de casar los distintos calendarios lectivos, así como la necesidad de situar cualquier actividad solo en horario de tarde –de mañana en Chile–, por la diferencia horaria.

Paralelamente, desde el Departamento de Derecho mercantil se solicitó –y finalmente fue concedido– un Proyecto de innovación docente a la Universidad de Sevilla al objeto, fundamentalmente, de sufragar los gastos de desplazamiento de algunos miembros del proyecto a la Universidad Católica de Temuco. Con ello, las actividades propias del COIL podrían verse complementadas con un contacto personal entre docentes y entre estos y los alumnos de la Universidad colaboradora.

3.2. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES CON LOS ALUMNOS

Las actividades conjuntas entre los alumnos españoles y chilenos giraron en torno a las dos sesiones síncronas –dedicadas a la actividad intercultural y académica respectivamente– a través de la plataforma *Blackboard Collaborate*, empleada previamente tanto en la Universidad de Sevilla, como en la Universidad Católica de Temuco. A ellas se sumó, al margen del modelo de aprendizaje COIL, una sesión presencial por separado de los alumnos de cada universidad.

Precisamente, los alumnos de la Universidad de Sevilla tuvieron una sesión inaugural presencial, a cargo del Prof. Ortiz Solorza, de la Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile), titulada “Actual régimen jurídico-económico en Chile. Referencia a normas constitucionales y legales relevantes”. En la misma se dio a los alumnos unas pinceladas del régimen jurídico económico chileno, poniéndolos en disposición de afrontar el resto de las actividades.

Posteriormente abordamos las actividades en línea. Para ello, distribuímos a los alumnos en grupos de cuatro o cinco participantes, en la medida de lo posible integrando en un mismo grupo a dos alumnos de la Universidad de Sevilla –uno del Grado en turismo y otro de cualquiera de los otros Grados– y dos alumnos de la Universidad Católica de Temuco. Asimismo, pusimos a disposición de los alumnos a través de la plataforma de enseñanza virtual un cuestionario inicial dividido en dos partes, con preguntas para las dos actividades síncronas respectivamente.

La primera actividad síncrona y en línea consistió, tras una breve presentación en común del método de trabajo, en la distribución de los alumnos en función de los grupos previamente configurados en distintas salas de la plataforma *Blackboard Collaborate*. Durante unos cuarenta y cinco minutos los alumnos pusieron en común la primera parte del cuestionario inicial. El cuestionario inicial empleado fue el siguiente:

1. Preséntate a tus compañeros de grupo, indicando tu nombre y qué estudias. Puedes añadir qué salidas profesionales tiene tu titulación o qué perspectivas profesionales tienes tú en concreto.

2. ¿Consideras importante para tu vida académica y profesional la adquisición de capacidades de trabajo en grupo, en un ambiente multidisciplinar y multicultural?
3. ¿Has participado previamente en alguna experiencia de internacionalización en tu formación universitaria? En caso afirmativo, ¿de qué tipo era?
4. Con el módulo de Aprendizaje Colaborativo Internacional en Línea (COIL), realizarás actividades conjuntas con estudiantes de una Universidad extranjera (Universidad Católica de Temuco / Universidad de Sevilla), ¿en qué medida crees que influirá esta experiencia en tu formación?
5. Brevemente, ¿cómo presentarías la realidad actual de tu país –social, cultural y económica– a alguien de otro país?
6. Consideras que la región o comunidad donde vives cuenta con potencialidades para el desarrollo de la actividad turística, ¿qué relación existe con la cultura y el desarrollo socioeconómico de su país?
7. ¿Has viajado alguna vez al extranjero? ¿Recuerdas que algo te llamara la atención en cuanto a las costumbres o mentalidad de los habitantes del lugar de destino?

Tal como puede apreciarse, con este formulario se persiguen dos finalidades. En primer lugar, que los alumnos se conozcan y creen un grupo de trabajo capaz de afrontar posteriormente la actividad académica, en definitiva, que no se vean por primera vez con ocasión de la realización de dicha actividad. Y, en segundo lugar, en un entorno más distendido y sin presencia de los docentes, que puedan cambiar impresiones sobre la cultura, costumbres y la realidad social y económica del país. Es por ello por lo que esta actividad se considera especialmente enfocada a desarrollar el carácter intercultural del COIL, y no ya lo puramente académico.

Concluida esta primera fase grupal, la primera actividad síncrona continuó con una puesta en común en la que los alumnos expusieron ante el conjunto de sus compañeros aquello que le había llamado más la atención a raíz del tratamiento del cuestionario inicial. Lamentablemente, las limitaciones de la plataforma de enseñanza virtual dificultaron el desarrollo de esta sesión síncrona lo que, en definitiva, acortó enormemente el tiempo disponible para esta puesta en común.

Para el desarrollo de la segunda actividad, ya de carácter académico, se puso a disposición de los alumnos a través de la plataforma de enseñanza virtual un breve caso práctico, destinado al análisis de forma comparada, bajo Derecho español y chileno, de algunas cuestiones relacionadas con la protección del consumidor, tomando como ejemplo una relación crediticia, y del viajero, en el marco de un contrato de viaje combinado. En concreto, el caso práctico empleado fue el siguiente:

Con el ánimo de solventar una crisis matrimonial y movidos por la publicidad realizada en televisión, Antonio Antúnez y Adela Álvarez deciden en 2021 visitar un balneario sito en la capital de su país. El viaje es organizado por la agencia de viajes TURIOCIO, S.A. y distribuido por otra agencia, OCITUR, S.A. El viaje, de una semana de duración, incluye el vuelo a la ciudad de destino, aunque haciendo escala en otro aeropuerto, el alojamiento en régimen de pensión completa en un hotel de 5 estrellas, un tratamiento anti-estrés y el vuelo de vuelta. No obstante, parte del precio del viaje, en concreto 3000 euros, es financiado mediante un préstamo personal con la financiera ofertada por OCITUR, S.A.

Una vez iniciado el viaje y en el aeropuerto en el que se efectúa la escala, la pareja es informada de que el vuelo al destino final va a tener un retraso de 30 horas.

1. ¿Qué derechos tienen Antonio y Adela?

Como consecuencia del retraso, Antonio y Adela llegan al hotel a las una de la madrugada. Una vez en la habitación, Antonio llama por teléfono a la recepción del hotel para que le lleven algo de comer. Sin embargo, Antonio recibe la respuesta de que la cocina está cerrada y no existe posibilidad de que le sirvan ningún tipo de alimento.

Asimismo, cuando al día siguiente comienzan el tratamiento de balneoterapia anti-estrés Antonio y Adela se dan cuenta de que es absolutamente distinto –y de inferior calidad– a lo promocionado en televisión por TURIOCIO, S.A. No obstante, revisada la documentación del viaje, sí se corresponde con el contenido de la información precontractual que habían recibido de OCITUR, S.A. al contratar el viaje.

El día anterior a la vuelta a su ciudad de residencia, Adela ingiere en el bufé marisco en mal estado provocándole una severa indigestión que precisa de tratamiento hospitalario.

2. ¿Pueden Antonio y Adela plantear algún tipo de reclamación al establecimiento hotelero? ¿Y a las agencias de viaje?

Ya a la vuelta del viaje, en un momento dado Antonio y Adela dejan de pagar el crédito. Transcurridos tres plazos, la entidad decide resolver el contrato de préstamo y exigir a la pareja: 1) las tres cuotas pendientes de pago, junto a los intereses de demora correspondientes, fijados en un 25% TAE y 2) el importe correspondiente al capital del resto de plazos, todavía no vencidos. Debe tenerse en cuenta que el interés remuneratorio del préstamo era de un 22,95% TAE.

3. ¿Puede la entidad de crédito exigir el pago del capital no vencido?
4. ¿Podrán Antonio y Adela invocar alguna circunstancia para reducir la cuantía que deben pagar a la financiera?

El caso práctico fue además acompañado de una referencia normativa, que sirvió de guía para el trabajo autónomo de los alumnos, teniendo en cuenta además que, siguiendo un planteamiento interdisciplinar, ningún alumno había estudiado previamente la totalidad de las cuestiones planteadas en el caso práctico. Así pues, se indicó a los alumnos que debían utilizar, en cuanto al Derecho chileno, la Ley núm. 20.423 del sistema institucional para el desarrollo del turismo y la Ley 19.496 que establece normas sobre protección de los derechos de los consumidores; y respecto al Derecho español, las siguientes: el Reglamento (CE) n° 261/2004 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de febrero de 2004, por el que se establecen normas comunes sobre compensación y asistencia a los pasajeros aéreos en caso de denegación de embarque y de cancelación o gran retraso de los vuelos, y se deroga el Reglamento (CEE) n° 295/91 (DO n.º L 46, de 17-2-2004), el Real Decreto Legislativo 1/2007, de 16 de noviembre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General para la Defensa de los Consumidores y Usuarios y otras leyes complementarias y la Ley de 23 de julio de 1908 sobre nulidad de los contratos de préstamos usurarios.

Esta actividad tuvo a su vez tres fases. En primer lugar, se pidió a los alumnos que esbozaran una respuesta de forma individual, lógicamente siguiendo exclusivamente la normativa del país de cada alumno.

En segundo lugar, los alumnos debían reunirse en grupos de forma autónoma para elaborar y redactar una respuesta conjunta al caso práctico, comparando las soluciones dadas por el Derecho español y chileno. Dicha respuesta debía enviarse al profesor tutor asignado a cada grupo.

Además, los alumnos debían trabajar el segundo grupo de preguntas, mucho más generales, que se suministró en el cuestionario inicial:

1. ¿Consideras que los consumidores están suficientemente protegidos en tu país? ¿Has tenido alguna experiencia a partir de la que echas de menos una mayor protección?
2. Cuando has hecho turismo, en tu país o en el extranjero, ¿has tenido alguna vez algún problema con el alojamiento o el medio de transporte? ¿cómo se solucionó? ¿echaste de menos algún tipo de atención por parte del empresario encargado de la prestación del servicio, la agencia de viajes o las autoridades?
3. ¿Conoces qué administraciones regulan, desde el punto de vista del Derecho público, la protección de los consumidores y, en concreto, los sectores turístico y bancario?
4. ¿Qué sentido tiene que el Estado imponga requisitos para el ejercicio de ciertas actividades, como es, por ejemplo, la bancaria?

Por su parte, los profesores tutores revisaron las respuestas de los alumnos al caso práctico y seleccionaron algunas de ellas que eran especialmente acertadas o que planteaban cuestiones de interés.

Y, en tercer lugar, tuvo lugar la segunda sesión síncrona a través de la plataforma *Blackboard Collaborate*. En la misma, se pusieron en común las respuestas de los alumnos al caso práctico, fomentando la participación, especialmente, de los grupos de alumnos previamente seleccionados. Pese a que estaba previsto inicialmente, no se dispuso de tiempo para entrar en el segundo bloque de preguntas del cuestionario inicial, si bien ello en realidad fue consecuencia del buen desarrollo de la puesta en común del caso práctico, donde se suscitaron interesantes debates entre profesores y alumnos, españoles y chilenos. En dicha puesta en común se pusieron de manifiesto las diferencias y también las semejanzas entre las respuestas dadas por los ordenamientos español y chileno a un mismo problema.

Con este método didáctico se pretendió en todo caso hacer pivotar el aprendizaje sobre la propia curiosidad de los alumnos, planteándoles problemas que suscitaran el reto de resolver una dificultad práctica que consideraran cercana, huyendo de la tentación de dar a los alumnos

respuestas a cuestiones que nunca se hubieran planteado y que por tanto carecieran fácilmente de interés (Bain, 2004, p.122).

Por último, estas dos actividades en líneas, centrales en el proyecto COIL, se vio completada para los alumnos de la Universidad Católica de Temuco con la visita de dos profesores de la Universidad de Sevilla. Como fuera para los alumnos españoles la sesión inaugural, esta estancia docente complementó las cuestiones tratadas en el trabajo colaborativo en línea entre los alumnos. Los gastos de dicha visita fueron sufragados fundamentalmente por el Proyecto de innovación docente concedido por la Universidad de Sevilla y, en parte, también por la propia Universidad Católica de Temuco.

3.3. ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Una vez desarrolladas las actividades anteriores, todo el proyecto de innovación docente se sometió a un proceso de evaluación, al objeto de revisar y mejorar el modelo didáctico, identificar las dificultades y potenciar sus fortalezas (Rivero y Porlán, 2017), también con la finalidad de programar una nueva experiencia COIL, o tal vez de otro tipo, durante el siguiente curso académico, nuevamente de forma conjunta con los alumnos de la Universidad de Sevilla y la Universidad Católica de Temuco.

Con esta finalidad se distribuyó entre los alumnos el siguiente cuestionario final:

1. ¿Considera usted que la duración del COIL fue adecuada?
2. ¿Fueron las herramientas tecnológicas empleadas de fácil acceso?
3. ¿Fue oportuno y eficiente el acompañamiento por parte de los(as) profesores(as)?
4. ¿Fueron significativos los resultados de aprendizaje?
5. De las siguientes competencias, ¿cuáles considera que fortaleció como participante del COIL? Interculturales/Digitales/Comunicacionales/Trabajo en equipo
6. ¿Estaría interesado(a) en participar de otro COIL?
7. ¿Qué tan satisfecho(a) está como participante del COIL?

8. ¿Qué fue lo que más disfrutó del COIL?

9. ¿Qué mejoraría del COIL?

10. Ante el hecho de que en un viaje combinado el hotel no preste los servicios correspondientes a su categoría, ¿contra quién podrá reclamar el cliente? Justifique su respuesta. Responda con arreglo al ordenamiento de su país. Destaque también alguna diferencia respecto al ordenamiento de su contraparte extranjero del grupo COIL.

11. ¿Cabe que un juez establezca algún control a los intereses remuneratorio y de demora de un préstamo bancario? Justifique su respuesta. Responda con arreglo al ordenamiento de su país. Destaque también alguna diferencia respecto al ordenamiento de su contraparte extranjero del grupo COIL.

Tal como puede apreciarse, las nueve primeras preguntas iban encaminadas a recabar la opinión de los alumnos sobre el desarrollo de las actividades. En cambio, las dos últimas preguntas trataban de testar directamente los conocimientos adquiridos por los alumnos al aplicar este nuevo método de aprendizaje.

4. RESULTADOS

A la vista de los resultados del cuestionario final, cabe deducir que los alumnos han quedado mayoritariamente satisfechos con su participación en el COIL, si bien también se han detectado algunas impresiones negativas por parte de los alumnos de la Universidad de Sevilla, quienes han detectado problemas que habrían de corregirse en ulteriores ediciones de esta actividad.

Respecto a la primera pregunta, sobre si el COIL ha tenido una duración adecuada,

32 alumnos (21 de Derecho privado del empresario turístico y 11 de Derecho mercantil) estaban totalmente de acuerdo;

38 alumnos (16 de Derecho privado del empresario turístico y 12 de Derecho mercantil) estaban muy de acuerdo;

29 alumnos (19 de Derecho privado del empresario turístico y 10 de Derecho mercantil) estaban de acuerdo; y solo

4 alumnos (1 de Derecho privado del empresario turístico y 3 de Derecho mercantil) estaban en desacuerdo.

Respecto a la segunda pregunta, sobre si las herramientas tecnológicas empleadas eran de fácil acceso,

38 alumnos (23 de Derecho privado del empresario turístico y 15 de Derecho mercantil) estaban totalmente de acuerdo;

29 alumnos (21 de Derecho privado del empresario turístico y 8 de Derecho mercantil) estaban muy de acuerdo;

21 alumnos (11 de Derecho privado del empresario turístico y 10 de Derecho mercantil) estaban de acuerdo; y solo

5 alumnos (2 de Derecho privado del empresario turístico y 3 de Derecho mercantil) estaban en desacuerdo.

Respecto a la tercera pregunta, sobre la adecuación del acompañamiento por parte de los docentes,

30 alumnos (23 de Derecho privado del empresario turístico y 7 de Derecho mercantil) estaban totalmente de acuerdo;

33 alumnos (18 de Derecho privado del empresario turístico y 15 de Derecho mercantil) estaban muy de acuerdo;

28 alumnos (14 de Derecho privado del empresario turístico y 14 de Derecho mercantil) estaban de acuerdo; y solo

2 alumnos (1 de Derecho privado del empresario turístico y 1 de Derecho mercantil) estaban en desacuerdo.

Respecto a la cuarta pregunta, sobre si los resultados de aprendizaje fueron significativos,

23 alumnos (17 de Derecho privado del empresario turístico y 6 de Derecho mercantil) estaban totalmente de acuerdo;

38 alumnos (24 de Derecho privado del empresario turístico y 14 de Derecho mercantil) estaban muy de acuerdo;

24 alumnos (16 de Derecho privado del empresario turístico y 8 de Derecho mercantil) estaban de acuerdo; y solo

7 alumnos (todos ellos de Derecho mercantil) estaban en desacuerdo.

Respecto a la quinta pregunta, el número de alumnos que señalan cada una de las competencias fortalecidas por la participación en el COIL es el siguiente

69 alumnos (40 de Derecho privado del empresario turístico y 29 de Derecho mercantil) la competencia intercultural;

18 alumnos (13 de Derecho privado del empresario turístico y 5 de Derecho mercantil) la competencia digital;

37 alumnos (25 de Derecho privado del empresario turístico y 12 de Derecho mercantil) la competencia comunicacional; y

44 alumnos (28 de Derecho privado del empresario turístico y 16 de Derecho mercantil) la competencia de trabajar en equipo.

Respecto a la sexta pregunta, sobre si el alumno estaría interesado en realizar otra actividad COIL,

74 alumnos (46 de Derecho privado del empresario turístico y 28 de Derecho mercantil) respondieron afirmativamente, frente a 19 (11 de Derecho privado del empresario turístico y 8 de Derecho mercantil) que respondieron negativamente.

Respecto a la séptima pregunta, la valoración media de 1 a 5 (siendo 1 totalmente satisfecho y 5 totalmente insatisfecho) fue de 2,53 (2,47 para los alumnos de Derecho privado del empresario turístico y 2,61 para los de Derecho mercantil).

Respecto a la octava pregunta acerca de qué fue lo que más disfrutó del COIL, las respuestas de los alumnos podían agruparse en torno a tres categorías:

7 alumnos (3 de Derecho privado del empresario turístico y 4 de Derecho mercantil) consideraban interesante el manejo práctico de la normativa;

78 alumnos (48 de Derecho privado del empresario turístico y 30 de Derecho mercantil) destacaban la oportunidad de colaborar con compañeros de otros países; y

22 alumnos (17 de Derecho privado del empresario turístico y 5 de Derecho mercantil) consideraban importante el conocer las diferencias normativas entre España y Chile.

Respecto a la novena pregunta, las respuestas de los alumnos fue tremendamente heterogéneas. No obstante, pueden destacarse los siguientes problemas detectados por los alumnos:

las conexiones electrónicas, especialmente en relación con la primera sesión síncrona: 23 alumnos (15 de Derecho privado del empresario turístico y 9 de Derecho mercantil);

el horario de las actividades, fruto de la diferencia horaria: 20 alumnos (17 de Derecho privado del empresario turístico y 3 de Derecho mercantil);

la falta de instrucciones por parte de los docentes y la organización general de la actividad: 18 alumnos (9 de Derecho privado del empresario turístico y 9 de Derecho mercantil); y

el control de los alumnos inactivos dentro de los grupos: 8 alumnos (7 de Derecho privado del empresario turístico y 1 de Derecho mercantil).

Las dos últimas cuestiones, relativas al contenido académico de la actividad tuvo un resultado absolutamente dispar entre unos y otros alumnos. En general, aunque algunos alumnos contestaron brillantemente, las respuestas fueron bastante pobres.

5. DISCUSIÓN

Aunque ciertamente los alumnos participantes en esta iniciativa se mostraron inicialmente reticentes a la intervención activa en las actividades propuestas, un gran número de ellos acabó adaptándose al nuevo método de trabajo y mostrando un gran interés. Ello se ha plasmado a su vez en los resultados anteriormente expuestos, que ponen de manifiesto la satisfacción de los alumnos tras la finalización del COIL.

En especial, debe destacarse, a la vista del desarrollo de la primera de las sesiones síncronas y de las respuestas al cuestionario final, que la actividad intercultural ha cumplido sobradamente sus objetivos, aunque las dificultades técnicas habidas en la sesión impidieron que se pudiera hacer una adecuada puesta común final.

Desde el punto de vista académico, las respuestas de los alumnos han sido muy desiguales, habiéndose recibido soluciones a los casos prácticos muy destacadas, que contrastan con otras de muy bajo nivel. En cualquier caso, la puesta en común en la segunda sesión síncrona fue muy fructífera, resultando muy acertada la previa selección de los grupos de alumnos ponentes.

Todo ello permite inducir que los alumnos han estado cómodos con el formato de las sesiones síncronas, aunque con las limitaciones propias de las comunicaciones electrónicas, y han mostrado interés por los temas que se han ido introduciendo. Sin embargo, los alumnos han tenido más problemas con la realización del trabajo en grupo y con la búsqueda de información para la resolución de los casos prácticos.

6. CONCLUSIONES

La experiencia descrita a lo largo de este trabajo es claramente un ejemplo de aplicación de los medios electrónicos de comunicación al aprendizaje del Derecho, facilitando el trabajo colaborativo de alumnos distantes en el espacio, incluso de distintos países. Ello permite abordar el estudio de las instituciones jurídicas desde el punto de vista del Derecho comparado y, al mismo tiempo, con un carácter práctico, como consecuencia de introducir la posibilidad de trabajar en grupo con alumnos de universidades extranjeras.

Todo ello proporciona también a la actividad una dimensión intercultural y multidisciplinar que tiene un valor propio y que en este caso se ha visto claramente potenciada al diseñar la actividad bajo el estándar del *Collaborative Online International Learning* (COIL). Y, al mismo tiempo, en el entorno sanitario actual, se ofrece una oportunidad para desarrollar las habilidades digitales de los alumnos, quienes muy posiblemente se incorporen a un mundo laboral cada vez más tecnificado.

Este proyecto supone además dar un paso más en la internacionalización de la Universidad. En este sentido, resulta evidente que su puesta en marcha precisa el establecimiento de un contacto entre los docentes de las distintas universidades involucradas. Y, al mismo tiempo, su desarrollo contribuye a tejer una red estable de colaboración entre universidades, que puede generar sinergias positivas en otros ámbitos, como el desarrollo de estancias docentes o de investigación, la dirección de tesis doctorales en régimen de cotutela o la organización conjunta de cursos o eventos científicos. En definitiva, la experiencia COIL puede servir para estrechar lazos investigadores y docentes entre los profesores de distintas universidades, incorporando en este caso a los alumnos de

grado, a los que se les ofrece una perspectiva global, asomándolos a un mundo cada vez más multicultural e interconectado.

7. AGRADECIMIENTOS

El desarrollo de esta iniciativa no hubiera sido posible, ante todo, sin la colaboración de los compañeros de la Universidad Católica de Temuco, en especial el Prof. Martínez Montenegro, así como sin el personal de la Dirección de Relaciones Internacionales de dicha Universidad. Junto a ellos debe destacarse que este proyecto se ha desarrollado por un grupo de profesores del Departamento de Derecho mercantil de la Universidad de Sevilla, debiendo por tanto reconocerse su esfuerzo y trabajo en esta iniciativa colectiva. Y, por último, esta experiencia de aprendizaje colaborativo internacional en línea (COIL) se ha enmarcado en un proyecto de innovación docente sufragado por el III Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla. Es de justicia por tanto agradecer el apoyo prestado por el Secretariado de Innovación Educativa de esta Universidad.

8. REFERENCIAS

- Añón Roig, M. J. (2009). Metodología de aprendizaje cooperativo y teorías de la justicia. En J. García Añón (Ed.), *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho* (pp. 37-48). Universidad de Valencia. <https://issuu.com/josegarciaanon/docs/2009miradas>
- Aznar G., Frank, E. (2021). No passport required: social learning innovation through collaborative online education. *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria e Innovación Socioecológica*, 4, 87-107. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/20407/5245-20385-1-PB.pdf?sequence=2>
- Bain, K. (2004). *What the best college teachers*. Harvard University Press. (Trad. Cast.: Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Universidad de Valencia, 2007. 2ª edición).
- Blanco Sánchez, M. J. (2020). Entornos virtuales y docencia del Derecho. La importancia del aseguramiento de la calidad. En AA.VV., *Edunovatic 2020* (pp. 199-203). REDINE. <http://www.edunovatic.org/wp-content/uploads/2021/02/EDUNOVATIC20.pdf>

- Finkel, D. (2000). *Teaching with your mouth shut*. NH. Heinemann Boynton/Cook. (Trad. Cast.: Dar clase con la boca cerrada. Universidad de Valencia, 2008).
- Marcillo-Gómez, M., Desilus, B. (2016). Collaborative Online International Learning Experiences in Practice Opportunities and Challenges. *Journal of Technology Management & Innovation*, 2 (1), 30-35. <https://doi.org/10.4067/S0718-27242016000100005>
- Ospina Garzón, A. F. (2016). Mis clases de Derecho comparado y el Derecho comparado de mis clases. *Docencia y Derecho*, 10, 1-8.
- Rivero, A. y Porlán, R. (2017). La evaluación en la enseñanza universitaria. En R. Porlán (Coord.), *Enseñanza universitaria. Cómo mejorarla* (pp. 73-91). Morata.
- Sánchez Blázquez, V. M. (2021). Algunas reflexiones acerca del uso del Derecho comparado en la docencia del Derecho tributario. En J. Cruz Ángeles (Coord.), *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales. Vol. I. Experiencias de innovación en la docencia del Derecho* (pp. 564-583). Dykinson.
- Tapia Cortés, C. (2020). Tipologías de uso educativo de las Tecnologías de la Información y Comunicación: una revisión sistemática de la literatura. *EDUTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 71, 16-34. <https://doi.org/10.21556/edutec.2020.71.1489>
- Velasco, F. J. S., Alacid, M. y Mulas, J. (2021). Aprendizaje multidisciplinar basado en proyectos con estudiantes de ingeniería: hidrógeno-energía solar. En REDINE (Ed.), *Conference proceedings. Civinedu 2021* (pp. 314-318). Adaya Press. <https://www.civinedu.org/wp-content/uploads/2021/11/CIVINEDU2021.pdf>

SECCIÓN III

CUESTIONES TRANSVERSALES SOBRE LA APLICACIÓN DE NUEVOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS EN LA FORMACIÓN

APRENDIZAJE COLABORATIVO INTERUNIVERSITARIO EN EL ÁMBITO DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS

JAVIER MARTÍNEZ CALVO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta metodología es que alumnos pertenecientes a distintas universidades (a poder ser, tanto nacionales como extranjeras) lleven a cabo una experiencia de aprendizaje colaborativo a través de las diversas plataformas disponibles en internet, con el objeto de que puedan adquirir una visión más global del Derecho.

Y es que, es por todos conocido que los ordenamientos jurídicos de los diferentes estados están estrechamente interrelacionados entre sí, por lo que resulta complicado adquirir un conocimiento pleno del Derecho sin contar con una metodología transversal que permita a los alumnos aproximarse a los Derechos de los países de nuestro entorno.

Por ello, los planes de estudio actuales no solo han de incluir competencias propias de la titulación, sino también otras de naturaleza transversal, que tratan de identificarse con aquellos atributos que nuestros egresados han de reunir al término de sus estudios superiores, con independencia de la titulación, y que garantizan mayores cotas de empleabilidad y ciudadanía (Paredes y otros, 2010). Y no cabe duda de que el conocimiento de los ordenamientos jurídicos de nuestro entorno ha de incluirse dentro de estas competencias.

Sin embargo, el trabajo de todas estas valiosas aptitudes encuentra en la práctica dos trabas nucleares que el docente habrá de sortear, con mayor o menor fortuna. Primeramente, la restricción temporal de los semestres para desarrollar en profundidad todas las competencias, toda vez que se

imparte y aplica la guía docente (téngase en cuenta que la materia a impartir resulta muy amplia en relación a las horas de docencia de las que se dispone actualmente, tal como están distribuidas). Y en el mismo sentido, el prominente número de estudiantes por grupo (Sainz, 2010): con frecuencia, encontramos clases muy numerosas en las que es complicado realizar un seguimiento del proceso de aprendizaje de forma individualizada.

Por ello, resulta cada vez más necesario buscar técnicas de aprendizaje autónomo que puedan llevarse a cabo fuera del aula, como la que aquí se propone. Y, a tal efecto, en el actual contexto, las nuevas tecnologías permiten un intercambio de información cada vez más rápido y eficaz, lo que puede proporcionar enormes beneficios en el aprendizaje, permitiendo identificar problemas comunes en los diferentes ordenamientos jurídicos y a su vez ofrecer soluciones que puedan valer para todos ellos. De hecho, como veremos, las nuevas tecnologías van a jugar un papel determinante dentro de la metodología docente propuesta.

2. OBJETIVOS

- Promover la cooperación interuniversitaria en la innovación docente.
- Potenciar la interacción entre el profesor y los alumnos, así como entre el propio alumnado, fomentando el intercambio y confrontación de ideas y conocimientos.
- Mezclar las clases tradicionales con técnicas de aprendizaje activo que hagan las clases más dinámicas y participativas y que conlleven una mayor implicación del alumno.
- Favorecer una evaluación formativa de los alumnos.
- Desarrollar diferentes competencias específicas y transversales. Entre las específicas, destacan: familiaridad con la búsqueda y aplicación de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales); dominio de las TIC en la búsqueda, obtención y presentación de información jurídica y como

herramienta de trabajo y comunicación; y organización de la propia actividad y trabajo en equipo. Entre las transversales, se contribuye inequívocamente a trabajar tanto competencias instrumentales (habilidades cognitivas, destrezas metodológicas y lingüísticas), como competencias personales (capacidades individuales y facultades sociales) y competencias sistémicas (aptitudes relativas a la comprensión de sistemas complejos) (Paredes y otros, 2010).

3. METODOLOGÍA

3.1. ACTIVIDADES PREVIAS

La realización de este sistema de trabajo dentro de una asignatura del ámbito de las ciencias jurídicas requiere la designación *ex ante* de unas horas que se destinarán a la preparación y al desarrollo de la experiencia, elegibles de entre las correspondientes a la parte teórica o a la parte práctica, según la preferencia personal y el contexto de la actividad docente.

De este modo, el primer cometido es explicar correctamente a los alumnos en qué consiste la actividad. Asimismo, se presenta el cronograma de actuaciones a seguir para su correcto desarrollo.

3.2. CREACIÓN DE LAS PAREJAS DE TRABAJO

Como anticipaba, se pretende que alumnos de diferentes Universidades creen parejas de trabajo que les permita comparar diferentes ordenamientos jurídicos y obtener un conocimiento más global del Derecho, especialmente en la rama del Derecho Civil. Para ello, se favorecerá que cada miembro de la pareja pertenezca a una Universidad diferente, que podrá ser nacional (procurando que una de las Universidades pertenezca a un territorio con Derecho foral o especial) o extranjera, lo que a su vez permitiría al alumno adquirir conocimientos de Derecho comparado.

Incluso cabría pensar en dotarlo de un carácter multidisciplinar, no sólo con la participación de alumnos de diferentes asignaturas del Grado en Derecho, sino también dando entrada a alumnos de otras disciplinas, de modo que pudieran participar conjuntamente en la resolución de las

diferentes cuestiones que se les planteen. Así, se fomentaría la transversalidad en el aprendizaje, que como sabemos constituye uno de los principales retos de futuro. En cualquier caso, se trata de una mera propuesta, ya que la idea inicial se circunscribe únicamente al Grado en Derecho.

3.3. DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

La idea es que cada alumno se reúna con su homólogo de otra universidad al menos una vez a la semana durante todo el semestre para que puedan debatir sobre el tema planteado e intercambiar toda la información que cada uno de ellos haya ido buscando. Téngase en cuenta que, posteriormente, cada alumno habrá de exponer en su propia universidad los resultados obtenidos a través de estos encuentros, como posteriormente veremos.

3.4. EL PAPEL DEL PROFESOR

El papel del profesor consistirá en supervisar el correcto desarrollo de la actividad, estando asimismo disponible para dar respuesta a cuantas dudas puedan irles surgiendo a los alumnos.

Además, para un mayor aprovechamiento de la actividad y siendo conscientes de la necesidad de orientación que exigen los estudiantes universitarios hoy en día, se planifican dos sesiones (o más) de tutoría. La primera de ellas, de corta duración, se realizará en común para todo el grupo, para explicar las particularidades de la técnica, poner un ejemplo (si cabe) y comentar y distribuir los temas. El segundo encuentro se realizará con cada pareja en particular.

3.5. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Como anticipaba, en la parte final del semestre, cada alumno tendrá que exponer oralmente en su propia Universidad todo lo aprendido a través de las conversaciones con el estudiante perteneciente a la otra Universidad, lo que permitirá trasladar y compartir los conocimientos alcanzados con el resto de la clase.

Para la realización de esta actividad puede utilizarse cualquier programa o aplicación informática que permita la realización de presentaciones en formato de sucesión de diapositivas. Se recomienda principalmente el uso de *Power Point* y *Keynote*, pero se aceptaría de igual modo *Prezi* o cualquier otro compatible. Asimismo, será necesario una pantalla y un proyector conectado a un ordenador, para poder llevar a cabo la sesión.

3.6. EVALUACIÓN DE LA ACTIVIDAD

Uno de los apartados fundamentales en todas las aplicaciones metodológicas es aquel que nos permite averiguar si hemos verificado el objetivo inicial una vez concluida la actividad, así como elegir la mejor técnica para cuantificar los avances y estudiar la naturaleza de la mejora obtenida en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado. En otras palabras, es preciso seleccionar los criterios que se tendrán en cuenta para la evaluación de la actividad propuesta, delimitando los principales indicadores a nuestra disposición.

De este modo, obtendremos datos que nos permiten analizar: si los alumnos han mejorado o no sus competencias; si ha habido un incremento en las calificaciones de la asignatura y en qué medida; qué aspectos de la actividad se pueden optimizar de cara a su realización en próximas ocasiones; el grado de satisfacción de los estudiantes con la misma, etc. Una vez recopilados estos datos, podremos llevar a cabo una labor de autorreflexión sobre el trabajo desempeñado.

En este sentido, se proponen una serie de herramientas para la recolección de información significativa. En primer lugar, se partirá de una observación directa de los profesores a los alumnos participantes, para valorar como están viviendo el desarrollo de la actividad, dificultades que les van surgiendo, etc.

En segundo lugar, se celebrará una tertulia posterior como puesta en común de valoraciones de los estudiantes y del propio docente; se realizará en el aula de manera informal al término de la actividad. El objetivo es tener una primera aproximación, muy superficial, del calado de la metodología entre el alumnado, obligándoles asimismo a una reflexión

previa que contribuya al éxito del instrumento subsiguiente, la encuesta de satisfacción.

Al respecto, la siguiente herramienta de medición del éxito de la actividad consistirá en una encuesta que se pasará a los alumnos al finalizar para que puedan mostrar su parecer sobre el desarrollo de la misma.

Comúnmente, el estudiantado se muestra reticente a la realización de esta clase de valoraciones, pero hemos considerado necesario tener un registro de esta información para facilitar la evaluación del éxito o fracaso de la iniciativa. De este modo, diseñaremos las preguntas centrados en la información relevante para el análisis y optando por respuestas del tipo dicotómico, es decir, aquellas que tienen únicamente dos repuestas: “SI” o “NO”. Esta elección se debe a dos motivos: el primero, la agilidad en la cumplimentación del documento (lo que evita contestaciones sesgadas por la haraganería, como suele ocurrir en las cuestiones de solución abierta); el segundo, mayor sencillez en la codificación posterior de los datos, tarea que se facilita enormemente mediante el establecimiento de respuestas acotadas.

En cualquier caso, el cuestionario definitivo debe desarrollarse en torno a averiguar la percepción subjetiva de los estudiantes sobre su grado de implicación, el atractivo de la actividad y los efectos de ésta sobre la comprensión y retentiva de la materia objeto de estudio.

Asimismo, se les permitirá exponer en la propia encuesta todas las observaciones que deseen, a través de las cuales podrán hacernos llegar las principales dificultades que han encontrado, los aspectos que más le han gustado o aquellos otros que consideran mejorables. Además, los alumnos podrán expresar a los profesores en cualquier momento su parecer sobre el desarrollo de la actividad, bien en las propias clases o bien acudiendo a tutorías.

En última instancia, la valoración de la actividad vendrá también por parte del docente, el cual ha de analizar si la técnica le ha permitido abarcar un mayor repertorio material y si ha consumido una cantidad excesiva de su tiempo en relación al resultado perseguido.

Además, los alumnos serán evaluados a través del trabajo final que presenten, lo que servirá a su vez para valorar si se han alcanzado los objetivos pretendidos con la actividad. Cada trabajo será evaluado por los profesores de las dos universidades a las que pertenecen los miembros de la pareja, obteniendo al final una media aritmética.

La evaluación de los alumnos comprenderá dos partes: el trabajo escrito y la defensa oral que hagan del mismo. En ambos casos se seguirá un sistema de rúbricas, a través del cual se valorarán aspectos tales como las conclusiones a las que lleguen, la originalidad de las soluciones que propongan, la argumentación, la expresión oral y escrita, los aspectos formales de la presentación, el correcto uso de los términos jurídicos, de las reglas ortotipográficas, etc. Los alumnos dispondrán de las rúbricas desde el inicio de la actividad, con objeto de que puedan conocer con exactitud los aspectos que se van a valorar de su trabajo.

4. TIC UTILIZADAS

La rápida evolución digital supone una espiral de cambios que plantean nuevos retos y oportunidades para la enseñanza.

La enseñanza tradicional presencial, basada en la lección magistral y el trabajo individual, ha pasado a un entorno virtual donde el profesor se apoya en herramientas digitales para motivar el aprendizaje autónomo y flexible del alumno. Todo ello a través del planteamiento de estrategias y la resolución de situaciones en permanente transformación, desarrollando un papel activo, reflexivo e interactivo del estudiante, quien tiene acceso a mucha información que debe analizar, integrar y reformular para darle significado, adquiriendo de esta manera una formación integral, adaptada a sus necesidades y desarrollando competencias útiles para su profesión.

Como se ha anticipado, las TIC van a jugar un papel fundamental en la puesta en marcha de esta actividad. Y es que, en el contexto tecnológico actual, las nuevas tecnologías deben representar cada vez un papel más importante en la docencia universitaria.

4.1. BASES DE DATOS

Las bases de datos jurídicas pueden definirse como «aquellos conjuntos de documentos jurídico básicos (legislación, jurisprudencia, interpretaciones parlamentarias y doctrina), almacenados en soportes magnéticos o en cualquier otro material y susceptibles de ser tratados, recuperados y transmitidos de forma total o parcial mediante procedimientos y medios informáticos, que con la aplicación de técnicas derivadas de la utilización de la informática jurídica pretenden ser utilizados con una finalidad divulgadora pública y generalizada de su contenido» (Páez, 1995).

La aparición y desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación ha implicado importantes cambios en lo que atañe al soporte y modo de acceso a la información jurídica (Alvite, 2004: 8). En el año 1986, el Boletín Oficial del Estado (BOE) inició la distribución por medio de CD-ROM de la base de datos *Iberlex*, que recogía a texto completo la legislación publicada en el BOE (Álvaro, 2003).

Actualmente, el CD-ROM ha sido sustituido por la red, que se ha convertido en la principal herramienta de acceso a las bases de datos. Entre las ventajas que presenta la posibilidad de acceder a las bases de datos jurídicos a través de internet cabe destacar las siguientes: la capacidad ilimitada de almacenamiento, la rapidez en la distribución de la información y el acceso a todo tipo de documentos jurídicos de manera simultánea (Alvite, 2004 y Gutiérrez, 2015). Tal ha sido el impacto que ha tenido internet en la distribución y acceso a la documentación jurídica que, como pone de manifiesto Jornet (2011), el volumen de recursos de información relacionados con el mundo del Derecho es hoy día inabarcable. No obstante, lo cierto es que, en el caso de la doctrina, aún no se ha logrado su plena migración al mundo digital (Martínez Calvo, 2019).

Algunas bases de datos son públicas (como, por ejemplo, las pertenecientes al Consejo General del Poder Judicial, al Tribunal Constitucional, al Congreso o al Senado). Pero también existen muchas bases de datos elaboradas por instituciones de carácter privado.

Entre las bases de datos pertenecientes a instituciones privadas, las más conocidas y utilizadas son: Aranzadi⁶⁶, El Derecho⁶⁷, Noticias jurídicas⁶⁸, Tirant on line⁶⁹, Vlex⁷⁰, La Ley-Actualidad⁷¹, Lex Nova⁷², Info jurídico⁷³ y Jurisweb⁷⁴, aunque existen muchas otras.

Salvo alguna excepción (ej. Noticias jurídicas), la mayor parte de bases de datos privadas requieren suscripción y el pago de la correspondiente cuota. No obstante, los alumnos pueden acceder de forma gratuita a través de las suscripciones de las Universidades en las que se encuentren matriculados.

4.2. CORREO ELECTRÓNICO

El correo electrónico será utilizado en los momentos iniciales para un primer contacto entre los miembros de cada pareja para que puedan empezar a planificar el trabajo. También será necesario para poder compartir posteriormente documentos a través de Google Drive.

Las ventajas del empleo de esta herramienta son varias. En primer lugar, permite una comunicación directa y simultánea mediante textos escritos, y además no es necesario que los usuarios estén conectados al mismo tiempo. Así mismo, permite enviar documentos, y facilita la programación inicial de las tareas. En definitiva, se trata de una herramienta sencilla, cómoda e inmediata que facilita el desarrollo de las habilidades de planificación y de comunicación escrita.

⁶⁶ <http://www.aranzadi.es>.

⁶⁷ <http://www.elderecho.com>.

⁶⁸ <http://noticias.juridicas.com>.

⁶⁹ <http://www.tirantonline.com>.

⁷⁰ <http://vlex.com>.

⁷¹ <http://www.laley.net>.

⁷² <http://www.lexnova.org>.

⁷³ <http://www.infojuridico.com>.

⁷⁴ <http://www.jurisweb.com>.

4.3. MOODLE

La plataforma Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment o Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular) permite una gestión accesible de la enseñanza y facilita la comunicación e interacción entre el alumno y el profesor a través de la puesta en común de textos, vídeos, enlaces y otros recursos virtuales. Se trata de una herramienta cómoda de utilizar, flexible y rápida. Permite un abanico de experiencias compartidas organizadas de modo temático para un aprendizaje intuitivo. Asimismo, fomenta la reflexión conjunta mediante la puesta en común de trabajos o el uso de foros y fomenta la libre expresión, la creatividad, y la cooperación

Moodle servirá de vía para que los alumnos puedan interactuar entre sí y con los miembros de otras parejas, poniendo en común todas las dudas e inquietudes que les surjan a lo largo de todo el proceso. Además, servirá de repositorio de la información proporcionada por los profesores.

4.4. BLACKBOARD COLLABORATE

A través de esta aplicación pueden realizarse videoconferencias en tiempo real y, entre las funcionalidades que presenta, permite compartir archivos y utilizar una pizarra virtual. Pero sin duda, su característica más útil para la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos es que nos ofrece la oportunidad de crear grupos independientes durante la sesión, por lo que resulta una herramienta útil para que se reúnan las diferentes parejas (Santillán Santa Cruz & Martínez Calvo, 2021).

Así, junto a la sesión principal, pueden crearse grupos autónomos de trabajo, cada uno con su propia sesión individual. Para ello, una vez en la sesión principal, se ha de pulsar en “compartir” y, posteriormente, sobre “grupos de trabajo”. Una vez dentro, se observa que ya existen dos grupos de trabajo que la propia plataforma genera por defecto, en los que es posible incluir a los participantes que se desee. Además, podrán crearse todos los grupos que se considere oportuno.

Una funcionalidad de Blackboard Collaborate que conviene destacar es que permite conformar los grupos (en nuestro caso, las parejas) bien de forma aleatoria o bien de forma personalizada, seleccionando a los

participantes y arrastrándolos al grupo en el que se desee incluirlos. Nosotros optaremos por esta segunda opción, pues como hemos señalado en su momento, la idea es que cada pareja esté formada por alumnos pertenecientes a diferentes universidades, lo que no queda garantizado cuando la formación de estas es aleatoria.

Además, el profesor podrá entrar en todo momento en cualquiera de las salas e ir moviéndose de una a otra para supervisar el trabajo que están llevando a cabo los alumnos.

4.5. GOOGLE DOCS

Los alumnos utilizarán Google Drive, y en concreto la herramienta Google Docs, para que cada pareja pueda redactar conjuntamente el trabajo definitivo.

Se trata de herramientas orientadas a desarrollar habilidades de comunicación escrita, de trabajo en grupo y de gestión eficaz del tiempo, ya que permiten el desarrollo de un documento escrito en el que todos los participantes del grupo pueden colaborar simultáneamente desde su propio ordenador. De esta forma, los alumnos pueden organizarse para desarrollar el documento minimizando los costes de desplazamiento

4.6. MENTIMETER

Por último, Mentimeter es una novedosa aplicación online a través de la cual se formulan una serie de cuestiones a los alumnos, que deben responder en el mismo momento desde su teléfono móvil. La gran ventaja que presenta es que el resultado puede conocerse de forma inmediata.

Como se ha señalado al referirnos a la evaluación de la actividad, servirá para evaluar el éxito de la actividad, ya que se les realizará un cuestionario a los alumnos tanto al principio como al final de la actividad para poder conocer los conocimientos que han adquirido.

5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Cada vez empezamos a tener una mayor inquietud por conocer la legislación existente en los ordenamientos de nuestro entorno (ya sean

nacionales o extranjeros) y la investigación del Derecho comparado está experimentando un gran auge. Pero, especialmente en el caso del Derecho extranjero, no resulta suficiente con analizar las normas vigentes para obtener un conocimiento pleno de la situación normativa del país de que se trate, siendo necesario acudir a fuentes que en muchos casos resultan de difícil acceso (resoluciones de Tribunales extranjeros, doctrina de autores de otros países, etc.). En la mayoría de los supuestos ni siquiera contando con las mencionadas fuentes es posible comprender con exactitud una legislación extranjera.

La interacción con alumnos del país cuya legislación se pretende estudiar es sin duda la llave para aproximarse con éxito a una regulación extranjera. Ello facilitaría en primer lugar el acceso a materiales (normativa actualizada, resoluciones de los Tribunales, doctrina de autores, etc.), pero también ofrecería la oportunidad de ser auxiliado en la interpretación de la normativa extranjera de acuerdo con las instituciones y fuentes del derecho del ordenamiento de que se trate.

En palabras de López (2010), “una comunidad genera conocimiento de manera inevitable, en el curso de su proceso de co-accionar, el cual es en sí mismo un proceso de aprendizaje (organizativo o institucional)”.

Dado que se trata de una propuesta que será que pretende ser puesta en práctica el próximo curso, por hipótesis, no resulta posible hablar de resultados en sentido estricto sino de resultados esperados, entre lo que cabe destacar, además de la aproximación a los ordenamientos jurídicos de nuestro entorno, la mejora de la capacidad de trabajo en equipo, así como de la capacidad investigadora.

En cuanto al trabajo en equipo, se trata una de las competencias transversales que se implantaron con el Plan Bolonia y que los alumnos deben adquirir además de las específicas de la titulación. Con el trabajo en equipo los alumnos aportan su trabajo y conocimiento personal para conseguir un objetivo común, la resolución del caso práctico propuesto. Y es que, el estudiante de Derecho ha de terminar el Grado habiendo adquirido una serie de competencias transversales que serán de suma importancia de cara al ejercicio de su futuro puesto de trabajo, entre las que se encuentra el trabajo en equipo.

Por otro lado, los beneficios de utilizar este sistema de aprendizaje colaborativo son numerosos. En primer lugar hay que destacar que es una metodología que resulta altamente atractiva para los estudiantes. Además, el grado de motivación de los alumnos es mucho mayor que el que se consigue con los métodos tradicionales. Esto se debe a que con el trabajo en parejas el alumno se siente protagonista de su propio aprendizaje. Como consecuencia de esto se implica mucho más en el estudio de la materia porque está persiguiendo una meta final,

Además, la introducción de las TIC en la impartición de la docencia supone una importante innovación respecto a la docencia tradicional, que no contaba con las eficaces herramientas de las que hoy disponemos. Y es que, la educación no puede permanecer ajena a la enorme expansión que están experimentando las nuevas tecnologías en nuestra sociedad. Son muchas las prestaciones que las TIC nos ofrecen, como la inmediatez de las comunicaciones —ya que permiten enviar enormes cantidades de información de forma inmediata—, la posibilidad de acercar la materia al alumno —que gracias a las TIC cuenta con una relación mucho más fluida con el profesor, pudiendo resolver todas sus dudas de forma instantánea— o, la que a nuestro modo de ver es una de las principales ventajas, su utilización para aumentar su motivación. Además, el profesor puede llevar a cabo un seguimiento más exhaustivo del progreso de aprendizaje.

Una vez que comienza a superarse la brecha tecnológica —todavía presente en algunas personas de cierta edad—, nos encontramos ante un alumnado ampliamente familiarizado con la utilización de las nuevas tecnologías, algo que debe aprovecharse para hacer de ellas una herramienta útil en el aprendizaje.

La metodología propuesta también facilita la participación a estudiantes del programa Erasmus, que habitualmente se mantienen en una postura rezagada debido a dificultades con el idioma o timidez ante el desconocimiento del entorno. Ahora bien, parece recomendable que, en el caso de alumnos extranjeros, se les den algunas facilidades, por ejemplo ampliando excepcionalmente unos minutos el tiempo de que disponen para realizar su exposición final, ante las dificultades que conlleva expresarse en otra lengua (Zamora, 2014).

6. CONCLUSIONES

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto para la educación superior un cambio de paradigma. Por un lado, se impulsa el papel activo de los estudiantes en la construcción de sus aprendizajes y por otro se fomenta la adquisición de competencias transversales orientadas al aprendizaje a lo largo de la vida. Todo ello, combinado con una reducción de los tiempos asignados a las materias, obliga al docente a acudir a metodologías innovadoras e ingeniosas, capaces de abarcar un número mayor de conceptos en menor tiempo; atraentes en su preparación y proclives a captar la atención del alumnado durante su realización.

Además de los beneficios que se han ido exponiendo, el carácter inter-universitario de la propuesta supone una gran oportunidad para todas las Universidades implicadas de poder estrechar sus lazos. Esta innovadora metodología puede resultar muy enriquecedora también para los propios docentes, ya que potencia el trabajo conjunto del profesorado, permitiendo y facilitando la creación de equipos de profesores con diferentes estilos de enseñanza, pero con unos intereses comunes.

7. REFERENCIAS

- Álvaro, C. (2003). La documentación jurídica en España: pasado, presente y futuro. *El profesional de la información*, 12(5), 411-415.
- Alvite, M. L. (2004). Evolución de las bases de datos jurídicas en España. *Anales de Documentación*, 7, 7-27.
- Gutiérrez, A. (2015). Fuentes de Documentación. *Derecho y cambio social*, 1, 1-26.
- Jornet, M. (2011). La documentación jurídica en la formación del jurista. *ROED: Revista Online de Estudiantes de Derecho*, 12, 1-5.
- López, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: sus bases institucionales. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 14, 9-28.

- Martínez Calvo, J. (2019). El manejo de bases de datos jurídicas para la elaboración de documentos técnicos en el ámbito del Derecho Civil. En: J.L. Alejandro Marco (Eds), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2018* (pp. 169-178). Universidad de Zaragoza.
- Páez, J. (1995). Comentarios sobre algunas particularidades de las bases de datos jurídicas. *Actualidad Informática Aranzadi*, 16, 4-10.
- Paredes, S.D., Blázquez, M.I., Cornejo, M. & otros. (2010). Pechakucha como herramienta innovadora docente para el desarrollo de las competencias transversales en la educación universitaria. *V encuentro sobre experiencias innovadoras en la docencia*, 1-5.
- Sainz, J. (2010). Excelencia, calidad y las Universidades imaginarias. *Circunstancia: revista de ciencias sociales del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset*, 23.
- Santillán Santa Cruz, R. & Martínez Calvo, J. (2021). Estudio de casos en grupos mediante Blackboard Collaborate como dinámica de contacto en la no presencialidad. En: J.L. Alejandro Marco (Eds), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2020* (pp. 93-99). Universidad de Zaragoza.
- Zamora, M. R. (2014). La docencia de las disciplinas jurídicas a través de las presentaciones 20x20. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 10, 113-126.

LA MOTIVACIÓN COMO ELEMENTO FUNDAMENTAL EN LA FORMACIÓN DE COMPETENCIAS JURÍDICAS

AMANDA COLUMBA REAL BELTRÁN

*Escuela de Derecho, CETYS
Universidad Campus Mexicali*

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el enfoque educativo por competencias es una tendencia a nivel internacional dentro de la educación superior, experiencias de diversos sistemas educativos han determinado que su implementación ha sido una tarea compleja. Así lo refieren Pugh y Lozano-Rodríguez (2019), quienes afirman que el nivel y desarrollo de las competencias desde el proceso de enseñanza-aprendizaje está mediado por el nivel de dominio de estas por parte del profesor, la explicación de objetivos de aprendizaje y la motivación que logre transmitir a los alumnos; lo significativo de las actividades de aprendizaje y el grado de contextualización de las mismas, así como por las competencias de ingreso de los estudiantes a la educación superior; es decir, la formación de competencias es un asunto multivariado.

Ahora bien, con relación a las variables que impactan en la formación de competencias, se encuentra la motivación. La ausencia de este factor contribuye al empeoramiento de los resultados académicos de los alumnos, así como al riesgo de abandono del proceso de enseñanza-aprendizaje (Castro, Cuervo, Fernández, Suárez y González, 2017). La motivación se traduce en el interés por realizar una actividad y aprender, aunque es multifactorial, hay algunos aspectos asociados con el docente. Entre ellos se destaca su intervención dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje específicamente la forma en que este guía al alumno hacia el aprendizaje, es decir, influye el tipo y grado de complejidad de las

actividades que propone, la forma en como las propone, la manera en que los alumnos lo perciben y cómo valora el trabajo de los alumnos, entre otros (Mora, Sandoval y De la Rosa, 2017).

Por lo tanto, la enseñanza bajo este enfoque educativo reubica al docente en el rol de mediador entre la asignación de tareas significativas y la responsabilización del estudiante de su propio aprendizaje. No obstante, si el docente no logra despertar el interés de los estudiantes hacia la realización de las actividades asignadas y hacia el descubrimiento de conocimientos que contribuyan a su formación profesional, se puede hablar del fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje (Martínez, Guzmán y Flores, 2017).

1.1. FACTORES ASOCIADOS A LA MOTIVACIÓN DENTRO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE.

Ahora bien, considerando que la motivación proviene de dos vías, una intrínseca y otra extrínseca, según lo refieren Maquilón y Hernández (2011). Con relación al aspecto intrínseco, estos autores indican que es la que proviene del propio sujeto y se encuentra fuera de control del proceso de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, influye en este. Por otro lado, la motivación extrínseca es la que proviene de fuera del individuo, aunque es amplio el espectro, en parte está asociada al proceso de enseñanza. Ahora bien, continuando con el análisis de los factores asociados el proceso académico, Maquilón y Hernández (2011), reconocen la influencia de variables; como son, por ejemplo, los contenidos, el profesor, los mensajes que transmite, el tipo de interacción, el sistema de evaluación, etc. (p.46).

En ese sentido, Torres-Barreto, (2018), realizó una investigación de carácter cualitativo la cual tenía por objeto realizar una revisión de la literatura sobre experiencias en todo el mundo respecto a la motivación de estudiantes para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Con base en ello, implementó estrategias didácticas activas basadas en la gamificación utilizando tecnologías de información y comunicación. El resultado arrojó que influyen de manera significativa las estrategias didácticas que se implementaron en el desarrollo de las competencias.

De igual manera, la falta de planificación provoca un clima de desmotivación en el estudiantado, ya que por esta razón constantemente los alumnos ponen en duda la propia actividad docente (Pezo, Hoyuelos, Aedo, 2018). Por otro lado, otra de las causas que provoca la falta de motivación es que los estudiantes consideran que ante la incertidumbre que predomina en la actualidad, los puestos de trabajo a los que se dedicarán en un futuro aún “no existen y por tanto se desconocen competencias que pueden ser necesarias” (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo y Luque Sendra, 2019). Como ya se mencionó anteriormente, despertar interés en los estudiantes es una tarea compleja la cual comprende variables que se salen del control del propio docente, como las características del contexto al que se enfrentará el alumno al egresar, sin embargo, en sus manos está el planear estrategias didácticas que conjuguen las competencias descritas en el currículo oficial y la realidad del momento que coincida con el proceso educativo.

Ahora bien, no solamente es necesario establecer una progresividad en la formación de las competencias, ni planear e implementar estrategias didácticas pertinentes que motiven al estudiantado a su aprendizaje, sino también evaluar de manera constante a los alumnos para evidenciar su desarrollo continuo. En ese sentido, se requieren instrumentos adecuados para aplicarse desde diferentes ángulos, ya que de esa forma se pueda estar en aptitud de redirigir de forma pertinente el aprendizaje del alumno; sin embargo, la experiencia ha arrojado que el resultado de la evaluación por competencias se enfoca a los resultados de aprendizaje (Álvarez y López, 2018). La evaluación es necesaria para detectar el nivel de desarrollo de cada uno de los alumnos, es un elemento de apoyo para impulsar su evolución, para ser más efectiva debe ser combinada con la autoevaluación y con otros recursos como la tutoría, la mentoría y la retroalimentación (Salcines, González-Fernández, Ramírez-García y Martínez-Minguez, 2018).

La falta de motivación es un obstáculo para el desarrollo progresivo de las competencias y a la vez un reto por parte del docente para captar de forma permanente el interés del alumno en su propia evolución (Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo y Luque Sendra, 2019). Tal y como se ha hecho referencia a lo largo de esta ponencia, existen

estrategias encaminadas a aumentar la motivación y el interés por las asignaturas, como la gamificación, ésta se traduce en integrar elementos de juego en contextos donde no están teóricamente relacionados con él “es un conjunto de desencadenantes motivacionales, como las competencias y recompensas, que tradicionalmente se asocian con los juegos y pueden utilizarse para mejorar la participación del alumno y su aprendizaje” (Buckley, Doyle y Doyle, 2017, p.1, en inglés el original). Considerando que el aprendizaje es un proceso continuo, por ende, se concluye que se necesita una motivación permanente.

Para Torres Barreto (2018), la idea de incluir en contextos educativos actividades distintas a las rutinarias y pasivas, contribuye a la sensibilización de los estudiantes hacia su aprendizaje. La utilización de esta estrategia conlleva establecer periodos en donde se puede dar lugar a la autorreflexión para la evaluación de sus propios avances, este recurso no solamente posibilita la práctica de habilidades y conocimientos propio de su perfil profesional, sino que también contribuye a la proyección de su imagen profesional (Frutos, Hernández, Madrid, Mingorance, (2020). De lo propuesto en ambos estudios, se puede inferir por un lado que la implementación de esta estrategia es efectiva para fomentar la motivación en los estudiantes, pero en ella se tiene que establecer un propósito e incluir una fase para la autorreflexión en donde el estudiante pueda tener oportunidad de establecer sus propias conexiones cognitivas.

Para conocer contrastar los elementos de la motivación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, que arrojó la revisión literaria, se entrevistaron a cuatro estudiantes de diferentes escuelas de derecho del municipio de Mexicali, Baja California, México, como más adelante se detallará en el apartado referente a la metodología.

2. OBJETIVOS

Para guiar la presente investigación se plantea como objetivo buscar “Determinar cuál es la relación entre la motivación y la formación de competencias específicas en estudiantes de derecho”.

Para alcanzar este objetivo, en el siguiente apartado se describirá la metodología a través del cual obtuvieron los datos necesarios para concretarlo.

3. METODOLOGÍA

Se consideró oportuno conducir esta investigación bajo el enfoque cualitativo, toda vez que se buscó conocer la percepción de los estudiantes sobre la motivación hacia la formación de sus propias competencias, dentro de este enfoque metodológico se utilizaron técnicas de recolección de datos flexibles y adaptables según el fenómeno social que se estudia. Esto guarda relación a lo descrito por Ruiz Olabuenaga (2012, p.17) que indica que “los métodos cualitativos son los que enfatizan conocer la realidad desde una perspectiva de *insider*, de captar el significado particular que a cada hecho atribuye su propio protagonista, y de contemplar estos elementos como piezas de un conjunto sistemático”.

Por otro lado, el paradigma de interpretación de este enfoque fue el interpretativo. Cabe mencionar que este paradigma emerge en contraposición al paradigma racionalista o positivista, en virtud de que los protagonistas de los fenómenos sociales son seres humanos que revisten de dinamismo, por lo que, no todo puede explicarse a través de métodos cuantitativos, sino que, la información y el aprendizaje se puede obtener a través de la interacción que se tenga con los sujetos que viven en el contexto a estudiarse con mayor amplitud. Bisquerra (et al, 2004, p.74) precisa que la investigación social bajo este enfoque puede entenderse desde “los significados que le otorgan las personas que protagonizan”.

3.1. PARTICIPANTES

Para dar respuesta al objetivo de investigación se seleccionó como sujeto participante a estudiantes de derecho inscritos durante el semestre 2022-1. Es oportuno mencionar que contrario a las investigaciones de enfoque cuantitativo en donde se busca lograr la confiabilidad de la muestra a través de un muestreo probabilístico aleatorio que arroje un número determinado, en los estudios de carácter cualitativo el tipo de muestra que se selecciona es intencionada y dirigida (Fernández, Baptista y Hernández, 2014), en este caso se necesitó elegir buenos informantes, es decir, personas nutridas de experiencias a cerca del efecto producido por la formación de competencias, se consideró que estos informantes comprendieran el fenómeno, que fueran capaces de compartir

sus experiencias y que tuvieran la disposición de participar cuando se les requirió.

Para tener acceso a la muestra, se invitaron en total a 4 participantes, 2 estudiantes de universidades privadas y 2 estudiantes de universidades públicas, de esta forma se permitió comparar la información para establecer diferencias y coincidencias. A estos sujetos se les invitó a participar de forma voluntaria (Fernández, Baptista y Hernández, 2014), aunque finalmente el número de participantes se basó considerando los criterios de saturación (Serna, 2019) y calidad de la información (Ruiz Olabuenága, 2012). El primero de ellos indica la posibilidad de detener la examinación de los informantes al estimar que se ha obtenido información suficiente para conocer de forma amplia el fenómeno estudiado por ya no aportar nuevos datos y el segundo de los criterios indica que según la información obtenida es lo suficientemente rica para analizar su contenido, en ambos casos se realizó un análisis preliminar a la par de la recolección de información para considerar frenar el análisis de la muestra, si hubiese sido necesario.

3.2. MUESTRA DE LOS ESTUDIANTES

Los participantes que fueron invitados a participar se encontraban cursando de primero a octavo semestre en los programas de la licenciatura en derecho y estuvieron inscritos durante el semestre 2022-1.

3.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

En los estudios de corte cualitativo la técnica por excelencia para la comprensión del fenómeno que se pretende recrear a través de la visión de los participantes es la entrevista en cualquiera de sus modalidades (Bisquerra, 2004). En este caso, se seleccionó para explorar la visión de los estudiantes la entrevista semiestructurada, porque considerando el tipo de muestra propuesta y en atención a los criterios de saturación y calidad, permitió según la experiencia de cada informante hacer mayor énfasis en determinadas preguntas para ahondar en sus respuestas en búsqueda de más información. El instrumento fue construido con base a las de categorías de análisis señaladas en la tabla siguiente:

TABLA 1. Categorías de análisis de la implementación de las competencias en el currículo real

Categorías	Dimensiones	Autores
Estrategias didácticas	Implementación de estrategias didácticas activas en donde el estudiante tiene la oportunidad de desarrollar sus competencias.	Sepúlveda, Opazo, Díaz (2019) Eizaguirre (2017), Ardila-Duarte, Parody-Muñoz, Castro-Vázquez, Acuña-Sarmiento, Carmona-Martes, García-Florez, Hurtado-Carmona (2019), Torres (2018).
Planificación contextualizada	Los docentes incluyen en sus planeaciones didácticas actividades a realizar durante el semestre que fomenten el desarrollo de competencias acordes a las necesidades del contexto social, laboral y personal.	Poblete, Fernández-Nogueira, Campo (2016), Villardón-Gallego (2016), Foronda (2017), Álvarez y López (2018).
Relación docente-estudiante	El docente logra captar la atención constante del estudiante vinculando sus estrategias didácticas al contexto. Establece relaciones estudiante-alumno basado en la empatía y el respeto.	Buckley, Doyle y Doyle (2017), Pezo, Hoyuelos y Aedo (2018), Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo, Luque Sendra (2019), Rosero (2019), Frutos, Hernández, Madrid, Mingorance (2020).
Evaluación	Implementa mecanismos de evaluación que permitan conocer el avance del desarrollo de competencias. Fomenta la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias. El docente realiza reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias.	Eizaguirre, Altuna, Pikabea, Pérez (2017) Álvarez y López (2018), Salcines, González-Fernández, Ramírez-García, Martínez-Minguez (2018), Sepúlveda, Opazo y Díaz (2019).

Fuente: elaboración propia

Con base a las anteriores categorías se diseñó una entrevista semiestructurada, estas se realizaron dentro del periodo comprendido del 10 al 20 de mayo de 2022 y se consideró una vía idónea para cumplir con el objetivo propuesto, puesto que los sujetos participantes son quienes dan vida al currículo oficial y con ello aportaron datos que permitieron describir la realidad que envuelve a los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo un enfoque curricular por competencias.

En los párrafos siguientes se proporciona el cuestionario utilizado, agrupándose las preguntas según las categorías de análisis anteriormente descritas.

Con relación a las estrategias didácticas implementadas por los docentes, se les cuestionó:

1. ¿Los docentes durante el semestre implementan estrategias didácticas para el desarrollo de competencias?
2. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el desarrollo de competencias?
3. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta ¿Qué impacto le causó el haber participado en este tipo de estrategias? Lo puede explicar.

Atendiendo a la categoría identificada como planeación contextualizada, se elaboraron las siguientes preguntas:

4. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 1, ¿Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes fueron planeadas de manera estructurada y organizada desde la presentación del encuadre del curso o fueron implementadas de forma espontánea durante el desarrollo del curso?
5. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta 1, ¿En la implementación de cada una de las estrategias didácticas utilizadas por el docente clarifica el tipo de competencia a desarrollarse?
6. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta 1, ¿Las estrategias didácticas implementadas por el docente fueron vinculadas al contexto socio/laboral?

7. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Qué impacto le causó que el docente haya vinculado las estrategias didácticas al contexto socio/laboral?
8. ¿El docente logró captar su atención al implementar sus estrategias didácticas para el desarrollo de competencias? En caso de responder en sentido afirmativo responda ¿Por qué?
9. En caso de haber respondido de forma afirmativa la pregunta anterior, mencione un ejemplo de las estrategias didácticas que considera que hayan captado su atención.

Con referencia a los mecanismos de evaluación, se buscó información a través de las siguientes interrogantes:

10. ¿El docente implementó mecanismos de evaluación que permitieron conocer el avance del desarrollo de sus competencias?
11. En caso de haber contestado en sentido afirmativo la pregunta anterior, ¿Pudiera describir el tipo de mecanismos de evaluación para conocer el avance del desarrollo de sus competencias?
12. ¿El docente fomentó la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias?
13. ¿El docente realizó reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias?

Finalmente, para explorar sobre la relación entre alumno-maestro y constatar si está basada en el respeto y la empatía, se cuestionó:

14. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en la empatía?
15. ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en el respeto?

4. RESULTADOS

Derivado del análisis de contenido de las entrevistas se mostrarán los resultados en el orden de cada una de las categorías de análisis. Con relación a la categoría 1 denominada “Estrategias didácticas activas”, se les pregunto a los participantes si ¿Los docentes durante el semestre implementan estrategias didácticas para el desarrollo de competencias?, ¿Cuáles son las estrategias didácticas que utilizan los docentes para el desarrollo de este tipo de competencias? y ¿Qué impacto le causó el haber ha participado en este tipo de estrategias?

Los 4 sujetos consideraron que aún los docentes implementan estrategias didácticas pasivas que fomentan el aprendizaje memorístico, como, por ejemplo: la transcripción manuscrita de conceptos, ordenamientos legales, elaboración de guías de estudio, entre otros. Asimismo, coincidieron que ese tipo de estrategias les son poco significativas y provocan en ocasiones sentimientos de frustración.

El sujeto 1 comentó,

“solamente nos dedicamos a la preparación del caso que nos dejan cada cuatrimestre como trabajo final, el resto de los docentes que yo recuerde no utilizan recurrentemente esas estrategias”.

El sujeto 2 compartió,

“algunos profesores cuando se acerca el periodo de evaluación nos piden contestar una guía de estudio y nosotros lo que tenemos que hacer es transcribirlas a mano y entregárselas el día del examen, es como derecho a examen estudiar la guía cómo hacer, pues hacerla me quedan más plasmados los conceptos al contestarla”.

El sujeto 3 indicó,

“utilizan mucho como estrategia el reporte de lectura, no digo que este mal, pero considero que se necesita complementar con un poco de clase, a veces me pregunto ¿Qué es lo que debemos adquirir nosotros del curso?, eso influye al final del día en el ánimo porque al expresar ese malestar en ocasiones se interpreta como falta de ganas de trabajar y no es así, es porque realmente no le encontramos una aplicación a tanta teoría”.

El sujeto 4 comentó,

“que yo recuerde piden reportes de lecturas, cuadro sinóptico, hacer presentaciones, pero cuando tenemos en una clase trabajar con ejemplos me parece mucho más ilustrativo”.

De la misma forma, los 4 sujetos coincidieron que hay algunos profesores que han implementado estrategias didácticas activas, como estudio de casos, resolución de problemas, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje experiencial; provocaron interés y entusiasmo hacia su propio aprendizaje.

El sujeto 1, manifestó

“al principio del cuatrimestre nos encargan un proyecto y lo vas haciendo y resolviendo, entrelazando las materias que te dan y al final lo presentas, esta estrategia me causa mucha emoción y a la vez preocupación, que me tengo que preparar bien para para presentarla frente a los profesores”.

El sujeto 2, manifestó

“para hacer mis tareas, tenía que investigar y decidir qué información es la pertinente, discriminar de otra que yo considerara que no me servía, participar en ese tipo de estrategias me hace sentir que estoy aprendiendo”.

El sujeto 3, indicó que

“en ocasiones complementamos contenidos teóricos buscando ejemplos que nos encarga el profesor y los comentamos, así es un poquito más gráfico, se hace como un debate, eso nos mueve un poquito más y siento que así puedo aprender más”.

El sujeto 4, consideró

“cuando nos basamos en estudiar casos, me esmero en resolverlos bien, nos motiva mucho a la competencia, en preparar mejor el caso como si lo fuéramos a exponer la mañana frente con tu cliente en el despacho”.

Con relación a la categoría 2 “Planeación contextualizada”, se les cuestionó sobre si, ¿Las estrategias didácticas utilizadas por los docentes fueron planeadas de manera estructurada y organizada dentro desde la presentación del encuadre del curso o fueron implementadas de forma espontánea durante el desarrollo del curso?, ¿En la implementación de cada una de las estrategias didácticas utilizadas por el docente clarifica

el tipo de competencia a desarrollarse?, ¿Las estrategias didácticas implementadas por el docente fueron vinculadas al contexto socio/laboral?, ¿Qué impacto le causó que el docente haya vinculado las estrategias didácticas al contexto socio/laboral?, ¿El docente logró captar su atención al implementar sus estrategias didácticas para el desarrollo de competencias?

En suma, en esta categoría, 2 de los sujetos coincidieron que es una práctica común y reiterada que los docentes planifiquen sus estrategias didácticas al iniciar al inicio del curso, sin embargo, es la minoría quienes contextualizan sus estrategias hacia el contexto socio laboral, eso provoca que pierda sentido y significado.

El sujeto 1 compartió que

“en las materias en general sí lo realizan los profesores de manera clara y descriptiva, en el proyecto final, por ejemplo, se encuentra vinculado el caso a alguna situación laboral, tiene relación algo actual”.

El sujeto 2, indicó que

“por norma institucional los profesores tienen que aclarar al principio de la clase la forma en la que se va a evaluar el curso, que yo recuerde la relación entre las tareas y la realidad, por ejemplo, en derecho de personas y familia, el profesor nos pidió que visitáramos los tribunales a entrevistar a los funcionarios, eso fue lo más cercano a lo que va a ser en el futuro para nosotros al egresar”.

Así mismo, 2 de los sujetos indicaron que no es una práctica común otorgar una planificación de las estrategias didácticas, sin embargo, cuando los docentes proporcionan un diseño instruccional de su curso, facilitan la organización de su tiempo, pueden optimizar sus recursos para su ejecución, y ello facilita su aprendizaje.

El sujeto 3 compartió

“hay algunos docentes que comprenden muy bien los temas, pero les hace falta buscar una forma de organizar y transmitir sus conocimientos, para que a nosotros se nos quede porque a veces lo están platicando como ellos lo entienden y parece muy fácil platicarlo como si nada, y tal vez para nosotros hace falta que lo vayan desde más tranquilidad para que nosotros no nos sintamos tan abrumados”.

El sujeto 4 dijo que

“hay maestros que se les nota desde el momento en que entran al salón de clases la preparación, su clase es estructurada e inician el curso con la presentación de la materia, con una introducción, con reglas de evaluación; hay otros maestros que llegan en blanco y no sabemos ni qué vamos a hacer, se nota cuando el maestro tampoco sabe qué es lo que va para donde va para donde va, porque no sabe cómo transmitirlo”.

Los 4 sujetos coincidieron que quienes contextualizan sus estrategias didácticas logran despertar su interés e incluso su espíritu de competencia y colaboración.

El sujeto 1 manifestó

“cuando relacionan a algo real los proyectos finales, siento que es algo que me va a servir afuera y si me interesa por eso, porque sé que es un caso práctico sobre algo real, aprender hacerlo más o menos me ayuda a saber cómo lo tengo que hacer en un futuro, eso va reduciendo mi incertidumbre de que tengo que hacer cuando me toque trabajar, poco a poco me voy sintiendo seguro”.

El sujeto 2 comentó que

“salir del salón para investigar en los tribunales, pude apreciar los lugares donde me voy a relacionar y como son las cosas realmente”.

El sujeto 3 indicó que

“hay algunos maestros que te entregan al principio del semestre un cuadro de actividades, eso me permite organizarme desde un inicio, hay algunos maestros que dejan tareas sin planearlas y sin considerar el tiempo y el material que requerimos, eso me causa frustración”.

El sujeto 4 manifestó

“vamos a poner aquí sobre la mesa al profesor estructurado/la profesora estructurada que trae todo planeado, sabemos que vamos a hacer, podemos planear si con quien te vas a apoyar y de qué, saber cómo vamos trabajar desde un inicio eso hace la diferencia”.

Con relación a la categoría 3 denominada “Mecanismos de evaluación”, se les preguntó a los sujetos si ¿El docente implementó mecanismos de evaluación que permitieron conocer el avance del desarrollo de sus competencias?, ¿Podiera describir el tipo de mecanismos de evaluación para conocer el avance del desarrollo de sus competencias?, ¿El docente

fomentó la autoevaluación en los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el desarrollo de sus propias competencias? y si ¿El docente realizó reuniones grupales e individuales para retroalimentación de avances de los estudiantes en el desarrollo de competencias?

Los 4 sujetos coincidieron en que los docentes implementan mecanismos de evaluación enfocados a conocer sobre el nivel de conocimiento de las asignaturas y de manera esporádica se apoyan en la retroalimentación.

El sujeto 1 comentó que

“algunos profesores aplican exámenes y hay otros que también te evalúan con una presentación, en el caso de las presentaciones al final te dan tu retroalimentación y también volviendo al tema del caso práctico, pues vas avanzando y te van retroalimentando te ayuda a saber cómo vas”.

El sujeto 2 indicó que,

“prefiero optar por los exámenes orales siento más seguridad con relación a los escritos, porque no tienes que escribir tal cual la respuesta, me tengo que preocupar solo por explicar con mis palabras”.

El sujeto 3 compartió,

“cuando te evalúan solamente con los exámenes escritos a veces te pasan circunstancias ajenas a la escuela, ahorita tengo una situación con una materia yo sé que pude haberme sacado una mejor calificación, pero por la situación y por las circunstancias que pasé no pude”.

El sujeto 4 precisó que

“la mayoría de nuestros maestros consideran la participación en clase como parte importante de la evaluación, aunque realmente no cuenta tanto en la nota final, pero yo creo que los maestros a la hora evaluarte con eso creo que constatan que se te van quedando los conocimientos”.

Los 4 sujetos coincidieron que los docentes no implementan como práctica común la autoevaluación.

El sujeto 1 precisó

“cuando voy avanzando en el proyecto final, llevamos una materia específicamente para prepararlo y ahí nos van corrigiendo y retroalimentando, pero en sí al final del curso no recuerdo que tengamos algo así”.

El sujeto 2 mencionó,

“las evaluaciones unas son escritas y otras orales, casi en todas las materias nos dan esa opción, en los exámenes orales tienes la ventaja de que puedes explicarle directamente al profesor los conceptos, pero en los escritos si a veces si no escribes tal cual la respuesta corres el riesgo de que este mal, con referencia a la autoevaluación solo un maestro la aplicó y fue enfocada a validar conocimientos”.

Con relación a estas variables el sujeto 3 indicó,

“los exámenes en su gran mayoría son escritos y son enfocados a los conocimientos, la comunicación con el maestro es esencial, una práctica que solemos hacer para saber si vamos avanzando, es pedirle opinión a nuestros propios compañeros que consideramos son los más destacados en clase, nos proporcionamos entre nosotros retroalimentación y así nos vamos ayudando.”

El sujeto 4 comentó

“cuando nos dan los resultados de evaluación nos apoyamos entre nosotros, aprendí a verte donde estás tú, leer de nueva cuenta la pregunta que te sacaste mal y siendo sinceros con nosotros mismos en un ejercicio de honestidad individual y personal, etc., pero que un profesor te diga de manera individual prende las luces rojas aquí, las amarillas acá y síguele por aquí, pues no he vivido aun esa experiencia”.

Finalmente, de la categoría

“Relación alumno-maestro basada en el respeto y la empatía”, se les preguntó si, ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en la empatía? y si ¿El docente establece relaciones estudiante-profesor basadas en el respeto?

En ese sentido, los 4 sujetos coincidieron en que los docentes basan su relación alumno-maestro en el respeto y la empatía, 2 de los sujetos manifestaron que la comunicación con los docentes es esencial, en su mayoría no existe confianza para plantear dudas o debatir ideas, que en ocasiones resuelven dudas entre los propios estudiantes que consideran destacados.

El sujeto 1 destacó

“si totalmente sí son muy comprensivos al final de cuentas en las dinámicas de clase de pronto pues hay muchas personalidades, unos echan relajo otros no y son respetuosos y te hacen sentir en confianza”.

El sujeto 2 comentó

“todos los profesores son respetuosos, unos dejan ver su lado humano, creo que a parte nos dan confianza para acercarnos a resolver dudas”.

El sujeto 3 comentó,

“si definitivamente, dentro de la clase hay respeto sin duda, pero la comunicación es esencial”.

El sujeto 4 precisó,

“si la relación entre los docentes y los alumnos se basa en el respeto, pero no hay relación con ellos fuera de clase”.

5. DISCUSIÓN

Con relación a lo precisado por Maquilón y Hernández (2011), en el sentido de que la motivación es un proceso multifactorial y proviene también de factores asociados al propio estudiante, guarda relación a los datos proporcionados por el sujeto 3 en la categoría “Mecanismo de evaluación”, en que influyeron circunstancias personales en su evaluación final.

Los datos recabados a través de las entrevistas constatan lo precisado por Torres-Barreto, (2018), quien indica que el tipo de estrategias didácticas influyen en el desarrollo de las competencias, en que se diferencia la atención y el interés de los alumnos al realizar las actividades de aprendizaje cuando estas son activas, en contraposición a las pasivas, que, aunque reconocen su utilidad, causan mayor interés los trabajos en los cuales participan de manera activa.

Asimismo, los participantes destacaron lo propuesto por Pezo, Hoyuelos, Aedo (2018) y por lo dispuesto por Zamora-Polo, Sánchez-Martín, Hipólito-Ojalvo y Luque Sendran (2019), en la influencia que la planificación provoca la motivación del estudiantado, se mencionó que contribuye a disminuir el estrés y apoya a la organización de su tiempo, así como la conexión que pueda hacer entre las estrategias didácticas con situaciones reales.

Con relación a la evaluación, es importante mencionar que de la experiencia compartida por los sujetos participantes indicaron que los

docentes aun abrazan en su mayoría mecanismos de evaluación tradicional que consisten en exámenes escritos y en ocasiones orales, enfocados a los resultados de aprendizaje. En ese sentido, se requieren instrumentos adecuados para aplicarse desde diferentes ángulos, ya que de esa forma se pueda estar en aptitud de redirigir de forma pertinente el aprendizaje del alumno; sin embargo, la experiencia ha arrojado que el resultado de la evaluación por competencias se enfoca a los resultados de aprendizaje (Álvarez y López, 2018) y no es común apoyarla a través de la retroalimentación y la autoevaluación.

6. CONCLUSIONES

La motivación es un proceso complejo, que está supeditado a variables asociadas tanto aspectos internos del estudiante, así como estímulos relacionados con la actividad académica, entre ellos se encuentra la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este trabajo, solamente se abordó uno de tantos factores que influyen en la motivación que es la actividad docente, que en suma se está en posibilidades de deducir que la gestión del enfoque educativo por competencias requiere del fortalecimiento del perfil docente desde el aspecto pedagógico y didáctico.

Aunque existe una intención por parte de los docentes de implementar estrategias didácticas para la formación jurídica, sigue permaneciendo prácticas tradicionales enfocadas en fomentar el aprendizaje memorístico, que reconocido por los sujetos entrevistados este tipo de estrategias son positivas para su aprendizaje, pero cobran mayor relevancia cuando son relacionadas al contexto socio/laboral.

De igual manera se constató, que la organización de estrategias didácticas a través de una planificación por parte del docente, facilita el aprendizaje de los estudiantes, provoca la disminución de estrés y aumenta la confianza en sí mismos, saber que camino deben de transitar para la realización de actividades, contar con una estructura del curso permite contribuir a clarificar las competencias a alcanzar, provocando mayor certidumbre en los estudiantes.

Se hizo patente que, aunque se planifiquen estrategias didácticas activas para promover el aprendizaje vivencial del derecho, estas no son

evaluadas a través de instrumentos adecuados que constaten el avance de la formación de sus competencias y a la vez existe la necesidad de que el estudiante sea consciente de su avance.

Se constató también, que la relación entre los estudiantes y los docentes está basada en el respeto y empatía, sin embargo, esto no significa que exista la confianza para en ocasiones plantear dudas o debatir ideas. En suma, la relación de todos estos elementos contribuye a fomentar el interés de los estudiantes hacia su propio aprendizaje.

7. REFERENCIAS

- Álvarez-Pérez, P. R., & López-Aguilar, D. (2018). *Competencias genéricas y resultados de aprendizaje en los estudios de grado de Pedagogía*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 16(1), 137-154.
- Ardila Duarte, C., Parody Muñoz, A., Castro Vásquez, L., Acuña Sarmiento, J., Carmona Martes, A., García Flórez, E., Castro Duran, J., & Hurtado Carmona, D. (2019). *Aprendizaje Basado en Problemas en el desarrollo de competencias transversales en programas del área de la salud de una Institución de Educación Superior de Barranquilla, Colombia*. Educación Médica Superior, 33(1).
- Bisquerra Alzina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Buckley, P., Doyle, E., & Doyle, S. (2017). *Game on! Students' perceptions of gamified learning*. Journal of Educational Technology & Society, 20(3), 1-10.
- Castro, R. P., Cuervo, C. M., Fernández, A. G., Suárez, M. V. A., & González, E. L. (2017). *Una experiencia aplicada de metodología de Flipped Classroom: incidencia en la motivación y el rendimiento en estudiantes de Educación Superior*. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 3(2), 174-179.
- Eizaguirre, A., Altuna, J., Pikabea, I., Marko, J. I., & Pérez, V. (2017). *Las competencias transversales en el grado de Pedagogía: diagnóstico y estado de la cuestión*. REDU. Revista de Docencia Universitaria, 15(1), 259-276.
- Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., & Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Editorial McGraw Hill.

- Foronda Robles, C. (2017). *Competencias transversales: el discurso hacia la sostenibilidad. VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente (2017)*, p 33-47.
- Frutos, I., Hernández Infante, J. J., Madrid García, M., & Mingorance Cano, I. (2020). *Utilización docente de la Metodología de Juegos de Escape en los Ciclos Formativos de Servicios Socioculturales ya la Comunidad*.
- Maquilón Sánchez, Javier J., Hernández Pina, Fuensanta (2011). *Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional*. REIFOP, 14 (1), 81-100.
- Martínez, B. G., Guzmán, G. C., & Flores, M. D. (2017). *Motivación en estudiantes de administración de empresas en la Universidad Autónoma de Aguascalientes*. Management Review, 2(1), 99-116.
- Mora, M., Sandoval, Y., & De La Rosa, V. (2017). *Aspectos Relacionados con la Motivación en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje*. Libros Universidad Nacional Abierta ya Distancia, 108-120.
- Pezo, P. E., Hoyuelos, G. P., & Aedo, O. C. (2018). *Enseñanza de competencias genéricas en cursos de formación general de una universidad chilena: La visión de estudiantes y docentes*. Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales, 14(1), 77-88.
- Poblete, M., Fernández-Nogueira, D., & Campo, L. (2016). *Formación del docente en competencias genéricas: un instrumento para su planificación y desarrollo*. Educar, 52(1), 71-91.
- Pugh, Gerald, & Lozano-Rodríguez, Armando. (2019). *El desarrollo de competencias genéricas en la educación técnica de nivel superior: un estudio de caso*. Calidad en la educación, (50), 143-170.
- Rosero, E. A. M. (2019). *Los ambientes de aprendizaje y la motivación*. Revista Universitaria De Informática RUNIN, 5(8), 38-42.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Teoría y práctica de la investigación cualitativa*.
- Salcines, I., González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Martínez-Mínguez, L. (2018). *Validación de la Escala de Autopercepción de Competencias Transversales y Profesionales de Estudiantes de Educación Superior*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 22(3), 31-51.
- Sepúlveda Obreque, Alejandro, Opazo Salvatierra, Margarita, & Díaz-Levicoy, Danilo. (2019). *Promoción de competencias transversales en la formación docente: actividades y evaluación*. Revista Cubana de Educación Superior, 38(2).

- Serna, M. (2019). *¿Cómo mejorar el muestreo en estudios de porte medio usando diseños con métodos mixtos?* Aportes desde el campo de estudio de elites. *Empiria: Revista de metodología de ciencias sociales*, (43), 187-210.
- Torres-Barreto, M. L. (2018). *Herramienta didáctica motivacional basada en gamificación y apoyada en TIC para adquirir y aplicar competencias transversales en estudiantes de ingeniería: MOTIVATIC*.
- Villardón-Gallego, L. (2016). El porqué y el cómo de las competencias genéricas en educación superior. *C. Díaz Villavicencio, Las Competencias Genéricas en la Educación Superior*, 15-44.
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Hipólito-Ojalvo, F., & Luque-Sendra, A. (2019). *Utilización de la gamificación para el desarrollo de competencias transversales en el grado de Ingeniería Mecánica*.

UMA FERRAMENTA PARA O ACESSO À JUSTIÇA: PROPOSTA DE VOCABULÁRIO BILÍNGUE A PARTIR DA CONVENCIONALIZAÇÃO DE TERMINOLOGIAS JURÍDICAS PARA A COMUNICAÇÃO E COMPREENSÃO EM LIBRAS

JÉSSICA SANTOS SOUZA MARTINS

Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

FLÁVIA MEDEIROS ÁLVARO MACHADO

Universidade Federal do Espírito Santo (Brasil)

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa em curso objetiva investigar a existência de relação entre a ausência de convenção das terminologias jurídicas em Libras, levando em consideração aspectos morfológicos e semânticos e, interferência na categorização pragmática que resulte em quebra do princípio da cooperação linguística na relação entre intérprete, surdo e outros atores do contexto jurídico. A medida em que o surdo não recebe a informação adequada em quantidade e qualidade, por exemplo, não poderá cooperar comunicativamente da maneira como se espera.

Nesse sentido, almeja-se identificar possíveis problemas de categorização resultantes da falta de convenção linguística do vocabulário jurídico e de que maneira tal ausência relaciona-se ao princípio da cooperação.

A problemática da pesquisa se torna relevante em razão das necessidades de adequações verificadas na atuação do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português (TILSP) dentro do contexto jurídico, bem como para a ampliação de acessibilidade linguística e consequente autonomia da pessoa surda.

Acredita-se que todas as relações e ausências a serem exploradas trarão à tona um grave problema na comunicação entre os falantes da língua

de sinais no âmbito jurídico, tanto no que se refere a atuação dos TILSP, quanto à compreensão dos surdos sinalizantes.

Este trabalho, buscando entender a necessidade de convenção das terminologias jurídicas em Libras, a partir da construção fonomorfológica da língua, em primeiro momento, apresentará, por meio de levantamento bibliográfico, as dificuldades encontradas pelos usuários da Libras dentro do contexto jurídico. Em segundo, por meio de pesquisa qualitativa, serão desenvolvidas três etapas: (1) preenchimento de um questionário pelos participantes da pesquisa (surdos e TILSP); (2) apresentação de 10 termos-conceitos jurídicos em LP na modalidade escrita, bem como uma proposta de sinal-termo; (3) socialização dos sinais-termos apresentados pelos surdos, bem como suas impressões a respeito dos sinais propostos, ao Grupo de Pesquisa LingCognit – Linguagem e Cognição: escolhas tradutórias e interpretativas, com a finalidade de identificar a construção fonomorfológica do uso gramatical em Libras, bem como a percepção semântica e a ocorrência de categorizações.

Dessa forma, o presente ensaio também propõe explicar a necessidade de criação de um vocabulário bilíngue de terminologia jurídica em Libras, a partir da proposta de convencionalização de 10 sinais-termo.

1.1. A ATUAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS E PORTUGUÊS NO CONTEXTO JURÍDICO

A atuação do TILSP no contexto comunitário (educacional, médico e/ou jurídico) é complexa por tratar-se, muitas vezes, de um ambiente com o qual o profissional não está familiarizado, em que são exigidas competências tradutórias e interpretativas que nem todos desenvolveram, bem como são necessárias habilidades e competências cognitivas específicas que vão para além de sua formação acadêmica. Com relação a tais habilidades, a serem desenvolvidas pelo intérprete, Machado (2017) aponta que se tratam de “Posicionamento; deslocamento - localização espacial; memória de curto prazo; expressão facial e corporal; raciocínio lógico e agilidade mental; improvisação; trabalho em equipe; atenção e concentração; percepção visual e auditiva; motricidade fina e percepção cinesésica; conhecimento linguístico.” (MACHADO, 2017, p. 61-62)

Já com relação às competências cognitivas específicas para a tradução, Machado e Feltes (2015, p. 273) também as definem da seguinte forma: “trata-se de ‘conhecimentos especializados’, compostos por ‘conhecimentos declarativos e operacionais’, que compreendem cinco subcompetências, que vão além dos componentes psicofisiológicos: a bilíngue, a extralinguística, a instrumental, a estratégica e a de conhecimentos sobre a tradução e interpretação”.

Não obstante, “os maiores problemas que os TILSP têm revelado em seus discursos é a falta de equivalências linguísticas e culturais quando interpretam do português para a Libras.” (MACHADO; FELTES, 2015, p. 247). Em algumas ocasiões, o TILSP não compreende suas próprias escolhas, tornando-se apenas reprodutor da Língua de Partida (LP) para a Língua de Chegada (LC). Isso significa que, não havendo conhecimento sobre o teor do assunto (conhecimento especializado) a ser interpretado, realizam-se lexemas, ainda que não se compreenda o sentido. É por isso que há tanta insegurança para atuação em contexto político e jurídico, em razão das novas competências e habilidades surgirem em novo contexto de atuação. (MACHADO; FELTES, 2015, p. 247)

Diante disso, surge a possibilidade de ocorrência de omissões e perdas semânticas que podem comprometer seriamente a interpretação e, conseqüentemente, o resultado do ato que esteja sendo traduzido. Para além das dificuldades normalmente encontradas em contextos comunitários, o contexto jurídico traz ainda mais problemáticas com relação à tradução, já que as conseqüências podem afetar drasticamente a vida de uma pessoa.

Em primeiro momento, a dificuldade do âmbito jurídico já é evidente pelo próprio campo. Os órgãos de justiça e o vocabulário utilizado dentro deles são distantes até mesmo da grande parte da população ouvinte e/ou que tenha a Língua Portuguesa como sua primeira língua. Dessa forma, o uso do vocábulo jurídico, ainda que na Língua Portuguesa, não garante acesso à informação a qualquer cidadão que desconheça a semântica das palavras e frases utilizadas neste contexto. Sobre tal questão, Machado e Feltes (2015, p. 240), reforçam que “é notório que até mesmo as pessoas ouvintes, sem inserção na área política, desconhecem termos de que os parlamentares se apropriam. Esses termos são

problemáticos em termos intralinguísticos em algum grau semântico-pragmático.”

Sendo assim, é perceptível que a esfera jurídica não é, de pronto, acessível para os ouvintes, sendo, portanto, duplamente inacessível às pessoas surdas e, a disponibilidade do serviço de tradução/interpretação em Libras e Língua Portuguesa não necessariamente garante acessibilidade comunicativa. Isto porque em muitas situações ocorrem apenas transferências de palavras para realizar a interpretação/tradução, a partir do recurso interpretativo chamado datilologia (seria o equivalente a soletrar uma palavra em Libras), sem que o surdo tenha clareza dos aspectos semânticos, que o próprio intérprete pode desconhecer-la.

A partir deste viés da falta de compreensão do TILSP, Machado e Feltes (2015) relatam que a ausência de paridade linguística e cultural em razão desse desconhecimento teórico dos signos presentes no vocábulo a ser interpretado, resulta na impossibilidade de contextualização semântica como metodologia para mediar a comunicação.

Bassnett (2005, como se cita em MACHADO; FELTS, 2015, p. 245) afirma que a Tradução/Interpretação vai muito além de uma transferência de palavras entre línguas, mas constitui-se como um processo que envolve, entre outros aspectos, a cultura da comunidade. Ou seja, faz-se necessária a compreensão do conteúdo a ser traduzido/interpretado dentro do contexto e estrutura da língua, para que ocorra algo além de transferência de palavras: uma entrega semântica adequada. Retoma-se, portanto, que em âmbito jurídico, é essencial lembrar que uma palavra mal-dita, pode condenar alguém; um sentido mal empregado, pode mudar tudo, por isso o destaque para a complexidade de interpretação em tal esfera.

Hurtado Albir (2005) discorre sobre a “subcompetência bilíngue” que é trabalhada diretamente pela competência tradutória, contudo, apenas o bilingüismo não é suficiente para a atividade tradutória. Todo TILSP desenvolve essa competência durante a formação e atuação profissional, porém Machado e Feltes (2015) destacam outro aspecto imprescindível:

é fundamental para a formação dos tradutores-intérpretes o ‘conhecimento teórico e especializado’, porque é necessário que todo tradutor e intérprete tenha também a capacidade de gerenciar sua atuação, bem como manter o controle emocional e psíquico quando estiver numa atuação simultânea. (MACHADO; FELTES, 2015, p. 238)

Outro ponto que merece atenção é a ocorrência de polissemias. Silva (2006, como se cita em MACHADO; FELTES, 2015) define que a polissemia é” [...] uma rede de sentidos flexíveis, adaptáveis ao contexto e abertos à mudança”. Dessa maneira, para o autor, o sentido é algo construído e configurado a partir das necessidades, experiências e interesses dos indivíduos e suas culturas.

Sendo assim, a polissemia pode produzir ambiguidade, especialmente quando se implica a possibilidade de traduzir a palavra no sentido literal, sem contextualizá-la na terminologia adequada à esfera situacional, o que pode ocasionar falhas, principalmente na interpretação simultânea.

Neste sentido, é essencial que os profissionais atuantes no contexto jurídico estudem e estejam inteirados sobre todas as coisas que dizem respeito a tal âmbito, dentre elas o vocabulário, os órgãos, os tipos de procedimentos, a fim de possibilitar uma tradução/interpretação adequadas. No contexto jurídico, a pessoa surda como parte de um processo pode ser vítima ou réu e, em qualquer destas posições, é necessário garantir a atuação de um profissional TILSP capacitado para tanto, haja vista que geralmente, nestes contextos, a interpretação será simultânea.

É evidente que o surdo pode ocupar outros papéis dentro desse contexto, como profissional dos órgãos de justiça ou advogado, por exemplo, e, certamente, analisando a situação atual do Estado do Espírito Santo, enfrentaria dificuldades de exercer suas atividades laborais; não obstante, este é um tema para outra discussão.

Diante do exposto, retoma-se a importância do conhecimento especializado (MACHADO, 2015) para a proficiência do TILSP. Não obstante, além disso e da formação específica também defendida por Machado (2015), destaca-se a convencionalização de um vocabulário jurídico como ferramenta para garantir a acessibilidade comunicativa dos surdos possibilitando maior aproximação com os órgãos de justiça.

Tal questão é urgente, visto que o contexto jurídico compreende ambientes desconfortáveis para tantos que não fazem parte do seu cotidiano. Reckelberg exemplifica tal dificuldade enfrentada pelos TILSP:

Atualmente, sabe-se da relutância, observada em discursos informais, por parte de intérpretes da Libras-Português de adentrarem o meio jurídico, visto que se sentem desconfortáveis, principalmente com a terminologia usada nessa área além da excessiva formalidade e da série de protocolos, que geram temores compreensíveis. (2018, p. 17)

Os excessos de protocolo e formalidade combinados ao vocabulário específico e extremamente solene impõem aos usuários não frequentes do contexto jurídico uma enorme falta de familiaridade com o ambiente. A distância entre o linguajar cotidiano e o vocabulário jurídico atrapalha, inclusive, possíveis recursos que o intérprete possa buscar.

Desta maneira, toda a problemática levantada faz-se questionar sobre como tem-se dado a comunicação entre surdos e ouvintes em âmbito jurídico, visto que logo de cara, o desconhecimento do vocabulário específico traz uma grande dificuldade, qual seja a ambiguidade, que pode veementemente prejudicar o princípio da cooperação na comunicação.

1.2. CATEGORIZAÇÃO SEMÂNTICA E A INTERFERÊNCIA DO CONTEXTO TERMINOLÓGICO

Segundo Joan Bybee, autora da obra “Língua, uso e Cognição” (2016), que se propõe como uma espécie de manual com os tipos e mecanismos de mudança que atingem estruturas linguísticas em todos os níveis:

Se quisermos entender fenômenos que são tanto estruturados quanto variáveis, é necessário olharmos para além das formas superficiais mutáveis e considerarmos as forças que produzem padrões observáveis. A língua também é um fenômeno que exhibe estrutura aparente e regularidade de padrões enquanto, ao mesmo tempo, mostra a variação considerável em todos os níveis: as línguas deferem umas das outras, embora sejam notoriamente moldadas pelos mesmos princípios; construções comparáveis em línguas diferentes servem a funções semelhantes e são baseadas em princípios similares, ainda que difiram entre si em pontos específicos [...]. (BYBEE, 2016, p. 17)

Para Bybee (2016, p. 128), construções são pareamentos, combinação de forma e significado. Sendo assim, argumenta que a interação entre

léxico e sintaxe não se limita a associação de certos verbos e complementos, sendo mais ampla e profunda.

Sem aprofundar no grau de fixação e esquematicidade do léxico, por conta do teor da presente pesquisa e a impossibilidade de tratar neste momento de algo tão denso, o que se pretende nesse momento é demonstrar a ocorrência das categorizações e sua importância que se estende até a construção do pretendido glossário bilíngue.

Uma das propriedades mais importantes da categorização é retratada na relação entre itens lexicais específicos e estruturas gramaticais específicas. Bybee (2016, p. 128-131) explica sobre referida relação na qual os itens lexicais que ocorrem em uma construção contribuem para seu significado, determinando sua função e ordenamento no discurso.

A categorização é reflexo da maneira como usamos a língua, acessando representações que estão estocadas e, a depender da frequência, podem ser mais facilmente acessadas. Segundo a autora, a categorização pode ocorrer por similaridade a um membro menos frequente, ou com o membro central que é geralmente o mais frequente. As esquematizações de categorias podem se dar a partir de atributos semânticos, fonéticos ou holísticos.

Outro conceito é o de elemento pré-fabricado, que é o exemplar central da construção, que representa a forma convencional de expressar o sentido. Dessa maneira, outros itens semanticamente equivalentes serão agrupados ao redor deste elemento central, que é frequente. Destaca-se que a ocorrência de elementos pré-fabricados é bastante perceptível no contexto jurídico, sobretudo nos documentos como peças processuais (petições, recursos, sentenças, acórdãos), a fim de evitar a repetição dos mesmos termos.

Outro conceito interessante de Bybee (2016) a ser retomado neste trabalho é sobre a “Semelhança de família” em que as categorias se expandem por analogia, visto que, mesmo que determinado membro não apareça com frequência, pode demonstrar maior semelhança em uma situação nova. Na pesquisa de Bybee (2016, p. 148) é utilizado um exemplo prático para esta hipótese: “tranquilo” e “satisfeito”, em determinado contexto semântico, por analogia, foram para a mesma ca-

tegoria. Não obstante, “imóvel” e “satisfeito” não ocupam a mesma categoria, ainda que, separadamente, possam compor a mesma categoria com o termo “tranquilo”.

Novamente, é possível retomar a questão do contexto jurídico para destacar a importância do conhecimento especializado das terminologias, principalmente no que diz respeito aos aspectos semântico-pragmáticos, pois a falta de compreensão do sentido de um termo pode levá-lo a ser enquadrado em uma categoria ao qual não pertence, gerando confusão, falta de compreensão do sentido e, por consequência, falta de acesso ao enunciado comunicado.

Por exemplo, o termo “mérito” que se enquadra como merecimento, dentro da terminologia jurídica tem outra significação, estando ligado ao objeto do processo. Seu enquadramento inadequado pode resultar em atribuí-lo na categoria de merecimento, e o resultado da tradução pode ser dizer para o surdo que determinado sujeito, segundo uma decisão judicial, merece ou não tal questão, o que seria de uma grande problemática, principalmente se a decisão judicial contivesse a expressão “julgado sem resolução de mérito”, que em nada tem a ver com merecer ou não, ganhar ou não, mas refere-se a uma questão processual que precisa ser adequada.

1.3. O PRINCÍPIO DA COOPERAÇÃO LINGUÍSTICA NA COMUNICAÇÃO EM ÂMBITO JURÍDICO

O Grice (1982, p. 86) desenvolveu o Princípio da Cooperação, o qual determina que cada um “faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado.”

Através deste modelo, Grice (1982) explanou sobre o processo de conversação e como se dá sua ocorrência, demonstrando a impossibilidade de “[...]considerar como antagônicas a visão dos formalistas sobre a linguagem, a abordagem lógica, e a dos conversacionalistas, a conversação, pois — quando conversamos dizemos ao mesmo tempo que implicamos” (OLIVEIRA; BASSO, 2014, p. 19 apud LINS e OLIVEIRA, 2019, p. 10).

Sendo assim, conforme discorre Lins e Oliveira (2019, p. 09-10), por meio do ato linguístico, difunde-se dois tipos de informações: aquilo que é dito (informação gramatical, semântica), e o que é implicado (informação pragmática). O pressuposto de Grice é que em diálogos tanto o significado da sentença quanto as implicaturas são processados ao mesmo tempo.

Desta maneira, explana também Rosa:

O modelo inferencial de Grice dá-se pela ideia de que existe uma lacuna entre a construção linguística do enunciado produzido pelo falante e a compreensão do ouvinte. Essa lacuna no processo de interpretação deve ser preenchida, então, por inferências. Isso significa que não se trata de um modelo que considera apenas a decodificação, Grice propõe a incorporação da noção de inferências no processo interpretativo. Por meio da noção de inferências, é possível entender como os enunciados podem comunicar os conteúdos explícitos e implícitos das mensagens. Essas inferências são possíveis devido a um acordo de cooperação entre falante e ouvinte. Esse acordo é conhecido como Princípio de Cooperação[...] (2016, p.02)

Nesse sentido, Rosa retoma as ideias de Grice ao esclarecer que

[...] as trocas de conversa, normalmente, não consistem em uma sucessão de declarações desconexas e, ainda, não seria racional se assim o fossem. As trocas, são, portanto, esforços de cooperação e cada participante reconhece nesses esforços um objetivo comum que pode se fixar desde o início da conversa, conhecido como forma justa, e que pode evoluir durante a troca conversacional, conhecido como forma considerável. Isso justifica o Princípio de Cooperação, pois nessas trocas, há o acordo de cooperação entre falante e ouvinte, respeitando as categorias e as máximas definidas por Grice. (2016, p. 03-04)

Dentre as categorias estabelecidas por Grice (1982, p. 87) no princípio da cooperação, estão as de Qualidade e Modo:

Sob a categoria da QUALIDADE encontramos a supermáxima “Trate de fazer uma contribuição que seja verdadeira” e duas máximas mais específicas:

1. Não diga o que você acredita ser falso.
2. Não diga senão aquilo para que você possa fornecer evidência adequada.

[...]

Finalmente, sob a categoria do MODO, que entendo como relacionado não a o que é dito (como nas categorias anteriores), mas sim a como o que é dito deve ser dito, incluo a supermáxima – “Seja Claro” – e várias máximas tais como:

1. Evite a obscuridade a obscuridade de expressão.
2. Evite Ambiguidades.
3. Seja breve (evite prolixidade desnecessária).
4. Seja ordenado.

Grice (1982, p. 102) assevera, ainda, que a presença de implicatura conversacional demanda informação contextual e conhecimento do valor convencional do que foi enunciado. A partir de tais pressupostos, verifica-se a relação entre o desconhecimento semântico-pragmático das terminologias jurídicas pelos usuários da Libras e a quebra do princípio da cooperação, em razão da ausência da qualidade ocasionada pelo desconhecimento da informação enunciada em LP a ser traduzida para a LC. Além disso, a não observação da categoria de modo pela presença de ambiguidades no discurso, resultados do emprego literal dos termos enunciados por desconhecer a maneira adequada de contextualizá-los terminologicamente.

Andrade (2018, p. 240) dispõe que: “O princípio da cooperação linguística, criada por Grice (1975), define a boa formação conversacional e a cooperação dos interlocutores com o objetivo de que a interação da qual participam se desenvolva de forma clara, transparente.” A partir de tal tese, Andrade (2018, p. 240) associou referido princípio ao contrato como negócio jurídico com a finalidade de que, a partir do conhecimento linguístico, os operadores do direito compreendam as regras contratuais visando sua função social.

Assim como Andrade (2018), este estudo aplica o Princípio da Cooperação nas relações comunicacionais em âmbito jurídico entre ouvintes e surdos para demonstrar a quebra do princípio, em razão da ausência de conhecimento especializado dos TILSP sobre as terminologias jurídicas, associado ao desconhecimento semântico-pragmático de tal vocabulário também pelas pessoas surdas - assim como o é para ouvintes que não estão familiarizados cotidianamente com o âmbito forense.

Machado e Feltes (2015, p. 261) destacam que “[...] as escolhas lexicográficas nas traduções simultâneas envolvem decisões muito rápidas na busca de sentidos congruentes [...]” e “[...] podem interferir na compreensão do telespectador [...] seja esse limitando o sentido pretendido pelo falante [...] seja esse distorcendo o sentido comunicado”.

Dessa maneira, associado ao conhecimento especializado necessário aos TILSP que atuarão no contexto jurídico, a convencionalização de sinais das terminologias jurídicas poderá instrumentalizar uma atuação adequada que sirva ao princípio da cooperação.

1.4. A NECESSIDADE DE UM VOCABULÁRIO JURÍDICO BILÍNGUE EM LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA

Depreende-se, portanto, que além da obtenção de conhecimentos especializados há necessidade na elaboração de vocabulários que auxiliem os TILSP, contribuindo para a pactuação dos sinais que instrumentalizem sua atuação. Ressalta-se que a necessidade de convencionar sinais não resulta de desprezo ao surgimento de novos termos, mas pela necessidade de que, ainda que haja, de tempos em tempos, a renovação do acervo lexical, seja garantido aporte para o trabalho dos intérpretes de maneira segura. Segurança prevista não somente para os profissionais intérpretes/tradutores, mas para acessibilidade de todos os usuários da Libras, objetivando evitar situações em que, no revezamento de intérpretes no mesmo ambiente, cada um utilize um sinal diferente para o mesmo termo, no mesmo contexto de aplicação, implicando prejuízos à acessibilidade linguística.

Patrícia Tuxi discorre sobre a necessidade de organização de um aporte para os termos:

Pesquisas que apontam para a necessidade de produção de materiais voltados para a organização dos termos criados na língua de sinais já são desenvolvidas. Segundo Castro Júnior (2011), nos espaços educacionais onde os Surdos estão inseridos ocorre a criação de diferentes tipos de sinais, relacionados a um mesmo conceito e termo. Deve ser destacado que esta pesquisa acha importante o surgimento de novos termos, mas é preciso que haja um aporte terminológico de uso e organização. O autor observou a diversidade de sinais para um único termo dentro de uma mesma escola. Os sinais eram na verdade pensados em uma sala de aula específica, mas não eram validados junto aos demais alunos surdos ou grupos sociais ali presentes. Como consequência várias criações de um

mesmo conceito em um único local de uso, ou seja, vários professores, ou intérpretes usando sinais diferentes para um mesmo termo de especificidade. (2015, p. 560)

Trazendo o exemplo dado por Castro Júnior (2011) e contextualizando-o no “sistema de justiça” do Brasil, percebemos que sem a convencionalização, por todas as esferas de poder, algumas dificuldades semelhantes em relação a sinais diferentes para o mesmo termo, no mesmo ambiente, serão recorrentes, comprometendo a acessibilidade comunicativa e a cooperação.

Cabe ilustrar, portanto, sobre o funcionamento das esferas de poder e órgãos que englobam o “sistema de justiça” no Brasil. Em nível federal, temos alguns exemplos de Tribunais Superiores como o Superior Tribunal de Justiça, o Tribunal Superior do Trabalho e o Tribunal Superior Eleitoral, além do Supremo Tribunal Federal (STF) e do Conselho Nacional de Justiça, ambos sediados em Brasília, capital nacional que também sedia o Congresso Nacional composto pelos membros da Assembleia Legislativa e do Congresso Nacional. Isso sem contar nos órgãos máximos do Ministério Público Federal (MPF) e da Defensoria Pública da União (DPU).

Há a extensão de alguns desses órgãos federais em diversos municípios brasileiros, quais sejam as varas federais, varas do trabalho, unidades do MPF e da DPU, além dos Cartórios Eleitorais, entre outros. Lembrando, ainda, que há exemplos de Tribunais Regionais que abrangem mais de um estado, a exemplo dos Tribunais Regionais Federais.

Sendo assim, na perspectiva federal, já é possível verificar dificuldades relacionas a falta de uniformização das terminologias jurídicas em Libras. Por exemplo, a questão do site do Tribunal Regional Federal da 2ª região, que este precisa ser acessível para surdos usuários da Libras que residem em dois estados diferentes e, possivelmente, possuem convenções de sinais diferentes. Algumas questões podem ser levantadas sobre tal situação acerca da acessibilidade do próprio site e dos vídeos explicativos que deveriam ser disponibilizados para determinadas áreas; bem como a interpretação simultânea para surdos de estados diferentes, de uma sessão de julgamento do referido tribunal, a ser realizada, possivelmente por TILSP contratados na cidade sede do TRF.

Partindo deste exemplo, faz-se necessário refletir, por exemplo, se um aluno de direito, surdo, usuário da Libras, teria acessibilidade para assistir uma sessão de julgamento do STF, já que se fundamentou que a presença do TILSP, por si só não garante acessibilidade comunicativa.

As terminologias jurídicas, utilizadas tanto em contexto jurídico quanto político, não são influenciadas por variações linguísticas ou regionalismos. Existe uma uniformização deste vocabulário em nível nacional. Sendo assim, não se trata de desconsiderar possíveis variações ou regionalismos, porque não é o caso. Ainda que os atores que representam os órgãos, a exemplo de juízes, promotores, defensores e procuradores, tragam em seus discursos regionalismo e variações próprias, aquilo que é parte da terminologia jurídica, os termos jurídicos em si, não são afetados por eles. Sendo assim, o que se traz não é que no discurso de um jurista não vai haver regionalismo, mas sim que nos termos técnicos, que compreendem a terminologia jurídica, não há interferência.

Do mesmo modo que Castro Júnior (2011, como se cita em TUXI, 2015) demonstra, a partir de suas observações no contexto escolar, a importância de diferenciar o que é variação linguística de criação desorganizada de sinais, pode-se, em paralelo, ressaltar a mesma questão em âmbito jurídico. Destaca-se que a utilização do termo “desorganizada” não tem cunho de desabonar tal tipo de criação, mas trazer à baila novamente a discussão sobre a dificuldade de criação de sinais sem que haja uso de organização e aporte terminológico.

No afã, resalta-se sobre a importância de levar-se em consideração os aspectos fonomorfológicos da língua de sinais para se estabelecer o sinal-termo, com a finalidade de que o valor semântico seja equivalente na tradução, proporcionando a correta adequação e verdade, cumprindo, assim, o propósito do princípio da cooperação.

Dessa forma, assim como Tuxi, a presente pesquisa leva em consideração o conceito de Umberto Eco para a ideia de tradução:

Uma tradução não diz respeito apenas a uma passagem entre duas línguas, mas entre duas culturas, ou duas enciclopédias. Um tradutor não deve levar em conta somente as regras estritamente linguísticas, mas também os elementos culturais, no sentido mais amplo do termo. (2007, pg. 190, como se cita em TUXI, 2015, p. 568)

Tuxi destaca que há de se estabelecer uma relação entre tradução e terminologia quando o objetivo é a tradução de um discurso especializado. Sendo assim, antes de prosseguir, é necessário pontuar as diferenças entre dicionário e vocabulário, bem como a constituição de uma lista de léxico especializado, que, conforme pontua a autora, “precisa ter sempre em mente o usuário do material e sua função.”

De acordo com a pesquisa realizada por Marini Satia (2013) a Terminologia moderna surge nos fins do século XIX e início do século XX com os estudos de Eugen Wuster (1898-1977) que desenvolveu a Teoria Geral da Terminologia (TGT). Dois significativos trabalhos, desenvolvidos pelo autor, o levam a ser considerado na comunidade linguística com foco no léxico, como o “pai” da terminologia.

[...]

Para Cabré (2003) um dos objetivos maiores da TGT é eliminar a ambiguidade de linguagens técnicas por meio de uma possível padronização da terminologia e assim auxiliar os profissionais a utilizarem as linguagens técnicas que até o momento apresentavam formas distintas de uso e representações. Para a autora, Wuster desejava estabelecer a terminologia como uma disciplina e dar-lhe um status de ciência. Porém em virtude do não contemplar das áreas especializadas e da ideia de algo fechado e pronto sem possíveis variações linguísticas, surge a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) desenvolvida por Maria Teresa Cabré. (2015, p. 565)

Marini (2013, como se cita em TUXI, 2015, p. 566) afirma que a TCT (Teoria Comunicativa da Terminologia) admite a variação ou sinonímia, e concorda que a linguagem é natural, sendo a terminologia temática. Tuxi (2015, p. 566) afirma que “[...]neste processo, a terminologia é vista com parte de um sistema linguístico constituído de palavras que quando empregados dentro de uma linguagem de especialidade passam a coexistir com signos linguísticos com funções distintas.”

O presente trabalho tem como pressuposto o entendimento sobre Terminologia tomado por Tuxi, definindo-a

como área de estudo que analisa e descreve o léxico, que utilizado em um contexto específico, ou seja, diverso da língua comum, passa a ter um valor conceitual diferenciado. Essa mudança, de léxico para termo, ocorre a partir da posição que ocupa em um determinado contexto semântico de uso. A partir deste local é que a palavra deixa de ser um léxico comum e passa a ser um léxico especializado. É essa troca de valor, significado e forma da palavra que o tradutor e intérprete precisa perceber para realizar sua atuação de forma plena respeitando os significados distintos que hora permeiam o discurso comum e em outros momentos compõem a fala especializada. Por isso se faz necessário pensar a tradução ou interpretação de termos especializados. (2015, p. 566-567)

A ideia de propor um vocabulário bilíngue que leve em conta essa troca de valor pode proporcionar aos surdos usuários da Libras acessibilidade em sentido ainda mais amplo, tornando-se um mecanismo de autonomia, independente do auxílio de um intérprete, contribuindo para a compreensão dos valores dos termos especializados e então, aquisição do mesmo ponto de partida dos ouvintes para de maneira autônoma mergulhar em materiais pertencentes a este contexto.

Nesta toada, levando em conta a falta de familiaridade dos próprios ouvintes com a terminologia jurídica, é possível que tal material proposto faça com que os surdos tenham a possibilidade de realizar uma compreensão autônoma das terminologias além daquilo que os ouvintes normalmente o fazem, justamente pelo desconhecimento do valor semântico de tais termos forenses.

Sendo assim, é imprescindível qualquer material criado para tal finalidade estabeleça de fato um potente vínculo entre terminologia e tradução, organizando verbetes “[...] em glossários terminológicos bilíngues - língua brasileira de sinais e língua portuguesa, buscando elucidar como essa relação se estabelece” (TUXI, 2015, p. 569), bem como efetivar a “compreensão dos sentidos linguísticos que ambas as línguas possuem” (TUXI, 2015, 569) a partir dos verbetes.

Nesse sentido, “segundo Borba (2003) as macroestruturas e microestruturas de obras lexicográficas ou terminográficas devem apresentar uma seleção de elementos descritivos próprios a cada público de uso e objetivo proposto.” (TUXI, 2015, p. 563)

Em sua investigação, Tuxi (2015) apresenta algumas propostas já elaboradas de vocabulários, glossários e listas lexicais, destrinchando alguns pontos importantes a serem destacados para uma nova proposta de organização:

Todos os trabalhos apresentados acima são vocabulários, glossários ou listas lexicais de especificidades terminológicas que podem ser consideradas importantes para a formação e atuação do tradutor e do intérprete de Libras. Porém é possível perceber a divergência de formatação de como os termos são apresentados. Em alguns o termo é traduzido da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais e tem um desenho ou imagem como aporte visual do elemento descrito. Nas listas de vocábulos bilíngues as entradas são em ordem alfabética da Língua Portuguesa, seguidas do sinal equivalente em Libras com as definições apresentadas em português. Em alguns casos foram observados glossários que apresentam apenas o sinal equivalente, sem nenhuma definição conceitual dos termos. No processo de pesquisa apenas um glossário, apresentou a ferramenta de contexto para uso e identificação do termo no uso pragmático. (TUXI, 2015, p. 563)

A autora deixa claro sobre a importância de todas as propostas anteriormente elaboradas e analisadas em sua pesquisa, justificando a mesma pretensão de propor uma organização de verbetes para glossário bilíngue em Libras e Língua Portuguesa, destacando que uma nova proposta, sem sua perspectiva, precisa auxiliar no processo de normatização do verbete terminológico: “Os verbetes possuem uma estrutura a partir da categoria a qual pertence.” (TUXI, 2015, p. 563)

Dessa forma, verifica-se que há uma relação direta entre os termos especializados, seu novo valor a partir de sua utilização em um contexto terminológico diferente e, portanto, é provável que haja uma alteração cognitiva da categoria.

Tuxi descreve uma metodologia didática para a construção do glossário, na qual se destaca a organização de dados:

Glossários bilíngues comumente apresentam os termos dispostos em sequência nas duas línguas. Sendo que o termo, apresentados no verbete na língua fonte e seus equivalentes na língua alvo. É necessário, no entanto alertar sobre o que se entende sobre equivalência. De acordo com Haesch (1982) a equivalência deve ser entendida como uma aproximação de sentidos e significados, sendo necessária muitas vezes recorrer a estratégias linguísticas como a perífrase ou fraseologias. O autor a

destaca a urgência de reavaliar materiais que utilizam inversão em suas entradas. (TUXI, 2015, p. 571)

[...] dicionário ou léxico especializado bilíngue ideal não deveria servir nas duas direções, pois pode ocorrer que em uma das línguas não haja o equivalente exato e o terminólogo tenha que dispor do recurso da perífrase. Ao inverter a nomenclatura, a perífrase não poderia encabeçar a entrada. (HAENSCH, 1982, p.399, como se cita em TUXI, 2015, p. 571).

“[...] a definição é a parte estrutural mais importante do glossário, pois identifica, por meio de estratégias e usos da metalinguística, o dado de constituição do signo ali pesquisado. [...] para o glossário voltado para o ato da tradução e interpretação da Libras, seja necessário também, repensar em uma estrutura linguística similar ao utilizado na definição, ou seja, o que é e para que serve, no contexto.” (TUXI, 2015, p. 575)

[...]a ficha terminológica é considerada um dos itens mais importantes do trabalho terminológico, pois est é indispensável para a geração de glossários ou dicionários por se tratar de um registro completo e organizado de informações referentes a um termo.” (TUXI, 2015, p. 578)

Para realização da proposta descrita e pretendida pelas elucidações do presente ensaio, se faz necessário realizar todo um caminho metodológico desde a identificação do público alvo e coleta de dados até o teste de validação.

2. OBJETIVOS

2.1. GERAL

Verificar a relação entre a convencionalização linguística de vocabulário jurídico em Libras e a acessibilidade comunicativa dos surdos sinalizantes, tendo por consequência a efetivação do princípio da cooperação no contexto jurídico quando o surdo figurar como ator na comunicação.

2.2. EXPECÍFICOS

- Entender a construção fonomorfológica da Libras com o uso de terminologias jurídicas;
- Identificar como se dá cognitivamente as categorizações de termos-conceito jurídicos para surdos e TILSP;

- Mapear de que forma a não convencionalização linguística do vocabulário jurídico em Libras resulta em falta de acesso à justiça.

3. METODOLOGIA

A pesquisa em curso, além de uma revisão bibliográfica sobre a temática, desenvolverá pesquisa de campo cuja metodologia encontra-se numa proposta qualitativa, partindo de coleta de dados que se dará em 3 etapas, como:

(1) preenchimento de um questionário pelos participantes da pesquisa para verificar o perfil e cada entrevistado (surdos e TILSP);

(2.1) apresentação de 10 termos-conceitos jurídicos em Língua Portuguesa na modalidade escrita para o leitor-surdo e TILSP, a fim de que indiquem qual é o conceito da palavra e também como a sinalizariam em Libras;

(2.2) apresentação de 10 sinais-termos em Libras referentes aos termos-conceitos anteriormente apresentados, bem como seus significados, a fim de que os participantes socializem suas impressões dos sinais apresentados;

(3) socialização dos sinais-termos propostos pelos participantes, bem como suas impressões dos sinais que lhes foram apresentados, ao Grupo de Pesquisa LingCognit - Linguagem e Cognição: escolhas tradutórias e interpreta-tivas, com a finalidade de identificar a construção fonomorfológica do uso gramática em Libras e a adequação semântica do conceito.

A análise das respostas dos formulários será descritiva, estudando-as e transformando-as em subsídio para a elaboração do *Corpus*.

4. RESULTADOS

A presente investigação ainda está em curso, por isso, não há resultado da pesquisa de campo, que ainda passará pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo para sua devida aplicação.

Não obstante, espera-se verificar a grande dificuldade dos participantes intérpretes e surdos em relação a sinalização de terminologias jurídicas, como resultado da impossibilidade de compreender a semântica dos termos apresentados.

Além disso, acredita-se que os sinais apresentados a prima vista pelos participantes não corresponderão semântica e pragmaticamente com a terminologia do contexto jurídico.

5. DISCUSSÃO

Em razão da presente pesquisa ainda estar em andamento, faltam resultados concretos que fundamentem profundamente a discussão a ser realizada. Não obstante, espera-se que os resultados revelem que a falta de familiaridade com a terminologia jurídica resulta no desconhecimento dos significados dos termos, e consequente dificuldade de empregá-los no discurso e/ou compreender o discurso que os utiliza, levando a impossibilidade de compreensão principalmente quando há ocorrência de palavras e/ou expressões metafóricas, polissêmicas e ambíguas.

Cogita-se também que os resultados revelem a impossibilidade de cooperação lingüística diante da falta de compreensão do discurso e inadequação das categorizações semântico-pragmáticas, o que demonstrará a importância de instrumentalização tanto dos TILSP quanto dos surdos sinalizantes de um vocabulário jurídico bilíngue que contribua para a assimilação cognitiva do discurso.

6. CONCLUSÕES

Ante todo o exposto, verifica-se que a proposta de criação do vocabulário bilíngue vem ao encontro da necessidade de compreensão da terminologia, tanto por surdos como TISLP, contribuindo para a ocorrência da máxima de Qualidade e Modo.

A inexistência de um instrumento conforme o proposto por este estudo reforça a falta de acessibilidade comunicacional dos surdos sinalizantes, contribuindo como entrave à autonomia destes como usuários dos órgãos de justiça.

Não obstante, conforme já mencionado, se fazem necessárias ainda outras pesquisas que aprofundem ainda mais nesta temática. Tal proposta precisa abranger diálogos entre pesquisadores, lexicógrafos, tradutores, profissionais da esfera jurídica, professores surdos, a fim de que todos os aspectos imprescindíveis sejam levados em consideração, para que se garanta a adequação semântica-pragmática dos sinais-termos.

7. REFERÊNCIAS

- Andrade, T. L. S. (2018). O Princípio da Cooperação Linguística nas Relações Contratuais: uma Análise Semântico-Pragmática à Luz do Direito do Consumidor. *Revista do Ministério Público do Estado do Rio de Janeiro*, 68, 239-253. <http://www.mprj.mp.br/servicos/revista-do-mp/revista-68>
- Bybee, J. (2016). Categorização e a distribuição de construções em corpora. En Bybee, J. *Língua, uso e cognição*. Cortez.
- Grice, P. (1982). Lógica e conversação. En Dascal, M. (Ed.). *Fundamentos metodológicos da linguística*, (5, pp. 81-103). Campinas.
- Hurtado Albir, A. (1999). Enseñar a traducir: metodología em La formación de traductors e intérpretes. Edelsa Grupo Didascalía S.A.
- Machado, F. M. A. (2019). As contribuições da linguística cognitiva e o uso funcional de línguas interpretantes. En M. P. Lins e R. Junior e R. Marlow (Eds.), *O lugar na linguística: percursos de uma (r)evolução* (pp. 163-290). Editoria do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Espírito Santo. https://www.researchgate.net/publication/343112616_O_LUGAR_NA_LINGUISTICA_PERCURSOS_DE_UMA_REVOLUCAO_Maria_da_Penha_Pereira_Lins_Rivaldo_Capistrano_Junior_Rosani_Muniz_Marlow_Org

- Machado, F. M. A. (2017). Conceito de Abstratos: Escolhas Interpretativas de Português para Libras. Appris, (2). ISBN 978-85-473-0392-1
- Machado, F. M. A; Feltes, H. (2015). A interpretação simultânea no contexto político. Cadernos de Tradução, 2 (35, pp. 236-268).
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/artcle/view/-21757968.2015v35nesp2p236/30714&gt>
- Lins, M. da P. e Oliveira, M. L. S. de (2019). Teoria Inferencial das Implicaturas e a construção de piadas do humor em piadas de português. En Lins, M. P. P. (Ed.), Implicaturas em gêneros textuais. Revista (Con)Textos Linguísticos, 25(13 pp. 10-32)
- Reckleberg, S. (2018). Intérpretes de Libras-Português no Contexto Jurídico: uma investigação dos serviços de interpretação oferecidos na Grande Florianópolis. (Monografia para Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina). <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188391>
- Rosa, P. S. (2016). Partindo do Dito ou do Não Dito: do Princípio de Cooperação à Teoria da Relevância.
https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabahos_2017/4368/1353/1605-.pdf
- Tuxi, P. (2015). Proposta de organização de verbete em glossários terminológicos bilíngues – língua brasileira de sinais e língua portuguesa. Cadernos de Tradução, 35(2), 557-558.

INNOVACIÓN EN LAS COMPETENCIAS DEL DERECHO A PARTIR DEL RECONOCIMIENTO ÉTNICO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD Y CONFLICTO: A PROPÓSITO DEL CASO COLOMBIANO

YENNESIT PALACIOS VALENCIA
*Investigadora Posdoctoral “María Zambrano”
Universidad de Valladolid*

1. INTRODUCCIÓN

La conquista europea en el continente americano significó desconocer a comunidades afrodescendientes e indígenas como sujetos titulares de derechos. Este desconocimiento implicó subyugarlos y no considerarlos ciudadanos dignos de la participación política. Pero cada vez más, a medida que el siglo XIX avanzaba, esta situación comenzó a mostrar signos de cambio, debido a las luchas sociales que reivindicaron la idea de igualdad y libertad, entre otros derechos, terminando con la época de la esclavitud, sutilmente, durante el siglo XIX.

No obstante, en el contexto de América Latina y el Caribe, hoy por hoy, comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas y tribales continúan siendo representativos, cuantitativa y cualitativamente, entre las personas y grupos de personas que padecen márgenes de pobreza y discriminación étnico estructural. Sobre el particular, además del estigma social que se enmarca desde la época de la conquista, en Colombia el drama humanitario del conflicto armado también ha golpeado a grupos étnicos desterritorializándolos, por el desplazamiento forzado en el contexto del conflicto armado, hecho que ha afectado sus derechos ancestrales, diferenciados estos, del conjunto de la sociedad colombiana.

Es un aspecto central, no obstante, el intento actual por terminar con el pasado conflictivo, tras la firma de los Acuerdos de Paz, negociados en

La Habana, Cuba. Sin embargo, llama la atención que la actual Jurisdicción Especial para la Paz - JEP, resultado de dicho acuerdo, tiene en su conocimiento siete casos,⁷⁵ donde, la mayoría de ellos, tienen enfoque étnico, justamente por la afectación a comunidades afrodescendientes y pueblos indígenas en el contexto del conflicto armado, en particular, en los departamentos de Nariño; la región de Urabá, Bajo Atrato y Darién, en los departamentos de Antioquia y Chocó; en 17 municipios ubicados en el norte del Cauca y sur del Valle del Cauca; y en los departamentos de Arauca, Boyacá, Cundinamarca, Casanare, Meta, Guaviare, Vichada, Guainía y Vaupés —donde se concentraba las Farc-EP con el 50% de los reclutamientos del país—. ⁷⁶ Pero dadas las características de estos departamentos, en general, es la demarcación territorial de lugares donde han convivido históricamente pueblos especialmente vulnerables (afrodescendientes, campesinos, e indígenas).

Es por esta coyuntura que el estudio hace un llamado a la innovación de las competencias del Derecho a partir del reconocimiento étnico en contextos de vulnerabilidad y conflicto. Lo anterior significa identificar y poner en práctica herramientas comprensibles desde el saber, (saber hacer y saber ser), para el entendimiento del derecho en dichos contextos, partiendo del componente de la historicidad, pues el caso colombiano por su particularidad y complejidad, demanda soluciones específicas conectando al pasado y reconociendo en este marco problematizador a los grupos étnicos tradicionalmente excluidos como sujetos de especial protección.

⁷⁵ Caso 1. Toma de rehenes, graves privaciones de la libertad y otros crímenes concurrentes cometidos por las Farc-EP; Caso 2. Prioriza la situación territorial de Ricaurte, Tumaco y Barbacoas (Nariño); Caso 3. Asesinatos y desapariciones forzadas presentados como bajas en combate por agentes del Estado; Caso 4. Situación territorial de la región de Urabá; Caso 5. Prioriza situación territorial en la región del norte del Cauca y el sur del Valle del Cauca; Caso 6. Victimización de miembros de la Unión Patriótica; Caso 7. Reclutamiento y utilización de niñas y niños en el conflicto armado.

⁷⁶ Consúltese al respecto la página web de la JEP en: <https://www.jep.gov.co/especiales1/marcos/index.html>.

1.1. RECONOCIMIENTO

Este estudio es resultado parcial del proyecto de investigación: “Problemas actuales de la justicia transicional y el sistema de responsabilidad penal internacional: Estudio sobre las víctimas de violaciones de derechos humanos en el conflicto armado colombiano”, como parte del Programa Posdoctoral para la atracción de talento internacional “María Zambrano”, vinculado al Grupo de Investigación Derecho de la familia y Derechos Humanos, de la Universidad de Valladolid.

2. OBJETIVO

- Identificar herramientas clave en el proceso de innovación en las competencias para el profesional del derecho desde el reconocimiento étnico, en contextos de vulnerabilidad y conflicto a partir del caso colombiano.

3. METODOLOGÍA

Cronológicamente el estudio parte desde la historicidad del conflicto armado en Colombia y está soportado en las categorías de etnicidad y territorio para entender la afectación especial y diferenciada a los derechos humanos y evidenciar la necesaria inclusión de competencias para el estudio del derecho desde un enfoque étnico diferencial, por la forma en la que están expuestos grupos y comunidades étnicas a contextos de vulnerabilidad y conflicto, factor clave para la formación del profesional del derecho en un país como Colombia.

La indagación teórica está orientada, metodológicamente, en el método documental sobre la base de la investigación cualitativa, lo cual permite la comprensión del fenómeno proporcionando riqueza interpretativa, al poner en dialogo texto y contexto, desde una perspectiva multidisciplinar que acerca al investigador al objeto investigado, pues como explican Hernández; Fernández, & Baptist (2014), la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. A la par, este estudio, en tanto investigación sociojurídica (Díaz,

2008, 204), intenta acercarse a una realidad jurídica cambiante en el contexto colombiano, dada la manifestación o movilización de actores sociales en un escenario que exige respuestas concretas desde el derecho.

El estado del arte, en suma, es sustentado por sentencias judiciales, en su ámbito nacional e internacional, informes temáticos, investigaciones y doctrina, que han abordado el fenómeno de manera transversal.

4. RESULTADOS

En Colombia finalizada la época de la esclavitud, los grupos étnicos, constituidos también en movimientos sociales, han impulsado luchas significativas, exigiendo el reconocimiento negado desde la conquista. Estas luchas han significado reconfigurar el pensamiento dominante, al diálogo cultural plural, dignificado en la Constitución de 1991 y con la Ley 70 de 1993 —que reconoce a las comunidades negras de acuerdo con sus prácticas tradicionales el derecho a la propiedad colectiva, con mecanismos para la protección de la identidad cultura— producto de las reivindicaciones de las luchas de hombres y mujeres negras, raizales y palenqueras en sus territorios.

De menara específica, las luchas étnico/raciales en Colombia, históricamente están ligadas al territorio y a las violaciones a los derechos humanos generadas a partir de él. Razón por la cual es una categoría fuerte en los hallazgos encontrados, para reivindicar a grupos vulnerables históricamente marginados.

En este contexto, el territorio como referente de identidad aparece en un escenario articulado a la identidad colectiva, una articulación simbólica no sólo material y productiva (Bello, 2004). La conexión entre territorio, en tanto elemento clave para configurar la identidad, está también en los postulados de Reboratti (2001), quien destaca la trascendencia de la historia para explicar el territorio a partir de un “archivo” de sucesos ocurridos a lo largo del tiempo, los cuales van dejando rastros que se superponen en una especie de memoria colectiva. En igual sentido, Sosa (2012) explica el territorio desde su carácter en tanto relación geo-eco-antrópica multidimensional: “la configuración del territorio se entiende

a partir de su condición de marco de posibilidad concreta en el proceso de cambio de los grupos humanos” (2012, 7).

Al respecto, el conflicto armado colombiano ha sido pionero en la afectación al territorio como derecho y como bien colectivo, pues ha generado masivas y sistemáticas violaciones a los derechos humanos y serias infracciones al derecho internacional humanitario (Aguirre, 2021; Cárdenas, 2019; Marín, 2017; Cáceres, 2013; Carvajal & Guzmán, 2016; Grupo de Memoria Histórica, 2013). Escenario donde la representación de la violencia, en un todo, se ha manifestado de manera significativa y heterogénea, entre otros aspectos, con el desplazamiento forzado, repercutiendo directamente en el propio territorio como víctima (Ruiz, 2017), en tanto aquel se aprecia como un derecho fundamental para las comunidades negras e indígenas (Arriaga, 2021).

Su afectación, por ello, impacta desde un enfoque étnico interseccional, en la forma de vida de la población desplazada, en sus costumbres y redes de apoyo. Afecta, no solo psicológicamente, sino también “incrementando la segregación socioespacial en las grandes y medianas ciudades; asimismo incrementa la pobreza y el despoblamiento rurales y determina una nueva geografía humana en todo el territorio nacional” (Ruíz, 2011, 167).

En Colombia, por tanto, la reivindicación del territorio como derecho, es una construcción derivada de las luchas sociales, mismas que posibilitaron su nexos con la categoría étnico/ancestral, a la luz de la Constitución de 1991, en la jurisprudencia y en la doctrina. En efecto, la misma Corte Constitucional, máxima guardiana de la Carta Magna, ha manifestado en reiteradas oportunidades que, “la relación de la comunidad con un territorio determinado es indicativa de su identidad étnica” (Corte Constitucional, Sentencia T-576/14).

Aunque, en general, las comunidades étnicas suelen mantener una estrecha relación ancestral con sus territorios —elemento esencial para la supervivencia de muchas comunidades riverleñas que viven del panconger— esta situación hace que pueblos indígenas y comunidades afrocolombianas sean afectadas de manera diferencial por el fenómeno del desplazamiento forzado. Dicho de otra forma, en el contexto del conflicto

armado, esta particularidad afecta, significativamente, a las comunidades étnicas que tienen una estrecha relación con la naturaleza y el territorio étnico/ancestral.

A la postre, como ha sustentado la Corte Constitucional, “las falencias institucionales en la protección de su derecho a la propiedad colectiva [en el contexto del conflicto] impiden asociar la identidad étnica y los derechos que de ella se derivan a que mantengan un vínculo con sus territorios” (Corte Constitucional, Sentencia T-576/14).

Lo anterior se cruza con el racismo estructural derivado de la época de la conquista, junto con el impacto derivado del conflicto armado. En este panorama el daño que sufren, por tanto, es distinto y agravado. En el caso de las *Comunidades Afrodescendientes Desplazadas de la Cuenca del Río Cacarica* (2013), (ubicada en el bajo Atrato Chocoano, pacífico colombiano), interpuesto ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos - Corte IDH, por la gravedad de la afectación y la inoperancia estatal —esta población afrocolombiana tuvo que soportar en su territorio la presencia de diversos grupos armados al margen de la ley, acompañada de amenazas, asesinatos y desapariciones, que originaron su desplazamiento, pues el territorio étnico se convirtió en objeto de disputa—.

En dicho escenario, la Corte IDH comprobó que, para los actores armados, los procesos organizativos y reivindicativos de estas comunidades, debilitaban el control que ejercían arbitrariamente sobre su territorio, reconocido este, con titularidad colectiva, dada la historia ancestral que le precede.

Durante la segunda mitad de los años 1990, la región fue el escenario de desplazamientos forzados a gran escala. De acuerdo con lo informado por la Defensoría del Pueblo, en 1997, más de quince mil personas fueron desplazadas de la región del bajo Atrato chocoano. Para el año 2002, el desplazamiento masivo se intensificó, y en el bajo Atrato, se generó una crisis humanitaria sostenida, sin precedentes en el país. Además, las continuas violaciones de Derechos Humanos y Derecho Internacional Humanitario por parte de los grupos armados han impedido la consolidación de los procesos de retorno de las comunidades desplazadas del bajo Atrato (*Comunidades Afrodescendientes Desplazadas de la Cuenca del Río Cacarica*, 2013, párr. 94).

Pero no solo comunidades afrocolombianas han sido afectadas por el conflicto armado, los pueblos indígenas han sido víctimas en sus propios territorios y han sido desplazados, situación que los ha ubicado en mayor grado de vulnerabilidad. Muchos de los sitios de albergue dispuestos para ellos, con posterioridad a los desplazamientos —coliseos, escuelas, habitaciones en zonas deprimidas de las ciudades y hospitales abandonados— se encontraban en condiciones precarias y en pésimo estado de conservación. Además, ha existido carencia de servicios públicos domiciliarios, como el agua potable, vital para la subsistencia, todos en su conjunto, junto al hacinamiento, empujaron a estas comunidades a mayores escenarios de vulnerabilidad y discriminación (Corte Constitucional, Auto 266/17, párr. 12a), a causa del conflicto. Lo anterior, según lo dicho por el Tribunal Constitucional, recrudeció muchas de las afectaciones identificadas desde el 2009, principalmente:

(i) hechos de violencia intrafamiliar, de género, etaria y comunitaria, hasta el punto de fragmentar el tejido social; (ii) irrespeto a las autoridades tradicionales porque sus saberes pierden importancia para sobrevivir en los contextos urbanos; (iii) descomposición y dispersión de los pueblos indígenas ante la necesidad de integrarse como individuos; (iv) pérdida de los elementos identitarios en las generaciones más jóvenes, quienes se desenvuelven desde temprana edad en estos contextos o nacieron con posterioridad al desplazamiento; (v) consumo de sustancias psicoactivas por parte de niños, niñas y adolescentes indígenas; (vi) mendicidad urbana de mujeres y menores indígenas, como práctica habitual de recaudo de dinero para adquirir alimentos, bienes y servicios básicos; (vii) bloqueo a formas tradicionales de medicina y la transmisión de los saberes ancestrales; y (viii) la imposibilidad de desarrollar prácticas de auto sostenimiento, lo que ha llevado a una mayor dependencia de la ayuda humanitaria y una acelerada pérdida de las costumbres alimentarias.

Por lo anterior, el reconocimiento étnico en contextos de vulnerabilidad, agravados por el conflicto armado no es un tema de menor importancia en Colombia. Un profesional del derecho debe tener presente la historicidad y por ello los planes de estudio deben ser transversales al propio proceso histórico, pues las luchas sociales reconocidas en la Constitución de 1991 no es un hecho gratuito.

Las competencias desde el saber, por ejemplo, no pueden desconocer la historicidad y la compleja realidad, no solo en cuanto al impacto diferencial por el conflicto armado, sino por las brechas de desigualdad

existente, para “saber hacer” desde la “acción”, en la praxis jurídica, con conciencia holística aplicable a una realidad que demanda luchas sociales desde abajo, impulsando también una cultura de paz, para “saber ser”, al menos, más humanos, en un mejor entendimiento del derecho en contextos de vulnerabilidad.

5. DISCUSIÓN

La etnicidad ha sido entendida como un elemento clave no solo para reivindicar la cultura (De Vos, 2006), tradiciones o costumbres de personas y grupos tradicionalmente excluidos, sino para entender la pertenencia a una población, proyectando una identidad propia e identificable, distintivamente, en un mundo global. Al respecto, Comaroff, L. & Comaroff, J. (2009), han sostenido que, los tratamientos de la identidad cultural se extienden más allá de sus modos de expresión y representación.

Es decir, implica, por una parte, pasar del estudio de las características de los grupos, al estudio de su proceso de construcción social (Giménez, 2006) y, por otro lado, implica de manera acentuada orientarse hacia sus dimensiones políticas (Jung, 2001; Jenkins, 2008; Comaroff, L. & Comaroff, J. 2009). Esto es, desde las luchas por el reconocimiento frente a las hegemonías homogeneizadoras, para reparar, según lo sostenido por Brown (1995); historias de lesiones, sufrimiento y victimización; hasta el derecho a participar en prácticas emancipadoras.

La etnicidad no es un conjunto inmutable de rasgos culturales, que se enumeran como una lista distintiva de *cheking*, para identificar a una persona como miembro de un grupo entre las colectividades étnicas. Más bien, se define, produce y reproduce, situacionalmente, en el curso de las interacciones que ocurren en, o a través de, y en el proceso de ayudar a constituir dichas colectividades (Jenkins, 2008), por eso lo político es un elemento fundamental.

Hecho no menos importante para la configuración de sujetos étnicos, titulares de especial protección, dada la historia del Estado colombiano transformada, desde el proceso colonizador hasta la institución de un poder constituyente originario, que vincula el ejercicio pleno del poder

político a todas las personas sin distinción, para establecer un orden jurídico (Corte Constitucional, 2010), desde la multiculturalidad existente. De hecho, el Censo Nacional de Población y Vivienda 2018, identificó un total de 115 pueblos indígenas nativos, según el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas - DANE (2018), como población que se autorreconoció como indígena, aumentando en relación al último censo (2005), que solo identificó a 93 de ellos.

Si bien, el reconocimiento étnico implícito en la Constitución de 1991, advierte un cambio estructural en el paradigma, Colombia ha padecido un conflicto armado, que lejos de la época de la conquista, también ha cobrado vidas, por el contexto del conflicto, pues son los pueblos indígenas y afrocolombianos los más afectados por el desplazamiento forzado: la amenaza para su vida es el motivo de cambio de residencia para el 12,27% de los indígenas, mientras que para los afrocolombianos/a es del 6,9%, conforme a la información del censo desarrollado por el DANE, en el 2005. Aunque el último censo (2018), mucho más reciente, registró una nueva variable discutible, disminuyendo cuantitativamente, la identificación étnica para personas que se autorreconocieron como negra, afrocolombiana, raizal y palenquera a 2.982.224, en comparación al año 2005, que evidenció:

a un total de 41.468.384 personas residentes en el territorio colombiano, de las cuales 5.709.238 personas se reconocieron pertenecientes a un grupo étnico. La población indígena, 1.392.623 personas, es el 3,43% de la población del país que dio información sobre su pertenencia étnica; los afrocolombianos son 4.311.757 personas, el 10,62% del total; el pueblo Rom o gitano son 4.857 personas que representan el 0,01% de la población total, un total de 34.898.170 personas que representan el 85,94% no se reconocieron pertenecientes a ninguno de los grupos étnicos y 860.976 personas, el 2,08%, del total nacional no informaron su pertenencia étnica (Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE, 2010, 15).

En materia de reconocimiento étnico debe decirse, sin embargo, que la Constitución Política desarrolla transversal y ampliamente el derecho a la igualdad (Artículo 9); reconoce, acoge y garantiza la diversidad étnica y cultural (artículo 7); y promueve la adopción de medidas a favor de grupos marginados o discriminados (artículo 13) y el Estado Colombiano se vinculó al Convenio 169 de la OIT, sobre Pueblos Indígenas y

Tribales, otorgando unos derechos especiales y diferenciados del resto de la sociedad colombiana.

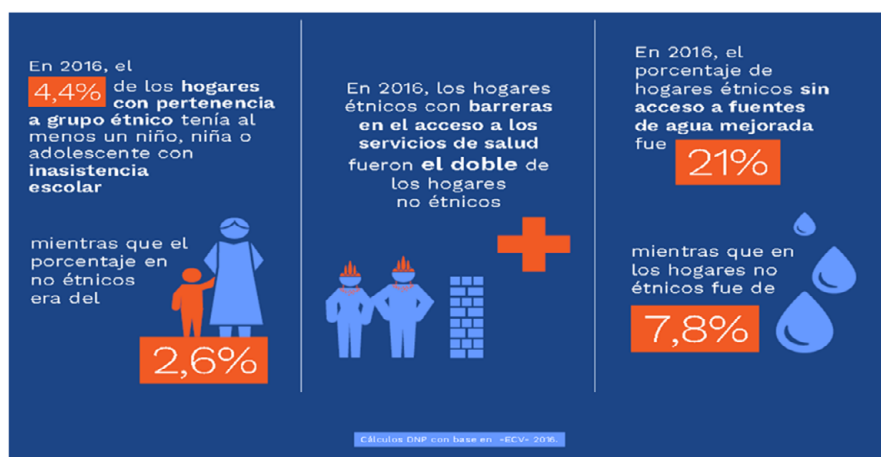
En el 2016, por ejemplo, el Departamento Nacional de Planeación elaboró los Lineamientos para la implementación del enfoque de derechos y la atención diferencial a grupos étnicos en la gestión de las entidades territoriales. El enfoque diferencial étnico remite, según los lineamientos, a una perspectiva integrada de análisis, reconocimiento, respeto y garantía de los derechos individuales y colectivos de todos los grupos étnicos existentes en el país, haciendo énfasis en la igualdad de oportunidades desde la diferencia, la diversidad y la no discriminación.

A la par, el Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022), vincula un capítulo específico para avanzar en la materialización de derechos de los pueblos indígenas, el pueblo Rrom y las comunidades negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras a través de la implementación de medidas concertadas.

De igual forma, se creó el Programa Educándonos para la Paz (2016-2018), programa de formación en competencias laborales orientado a las víctimas del conflicto armado, liderado por el Ministerio del Trabajo, con la cooperación y asistencia técnica de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y a la Cultura (OEI), que busca la implementación, estructuración y ejecución de programas integrales que permitan la vinculación formal para la población víctima del conflicto armado.

En Colombia, no obstante, lo anterior, datos contrastados demuestran, según la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2009), que la tasa de mortalidad infantil (niñas y niños menores de un año fallecidos por cada mil nacidos vivos), de los niños y niñas afrodescendientes, es aproximadamente el doble de la registrada para los niños y niñas, sin reconocimiento étnico. En cuanto a la esperanza de vida al nacer, los datos también registran que, históricamente, ha sido menor para las personas afrocolombianas que para las personas no étnicas y las barreras de acceso a los estándares mínimos de bienestar son inferiores, así como se puede observar en la gráfica 1.

FIGURA 1. Barreras identificadas entre grupos étnicos en relación a los no étnicos



Fuente: Plan Nacional de Desarrollo (2018-2022)

Del mismo modo, sufren carencias o no están afiliados al sistema de salud en mayor proporción y muchos más niños y niñas afrodescendientes tienen un menor acceso a la educación, lo cual, en suma, si se asocia el drama humanitario del desplazamiento forzado por el conflicto armado, ubica a estos grupos étnicos en mayor riesgo y vulnerabilidad. Tema que ha sido ampliamente sustentado por órganos judiciales (Corte Constitucional, 2004; Auto 005, 2009; Auto 092, 2008; 2009; Auto 005, 2015; Corte IDH, 2013).

Al respecto, es un hecho cierto, por ejemplo, que en el Pacífico –escenario principal de la titulación de las tierras colectivas de las comunidades negras– los grupos étnicos (tanto comunidades indígenas como afrocolombianas), se han visto especialmente afectadas, no solo por el fenómeno del desplazamiento forzado, sino por uso, abuso y explotación de sus recursos naturales.

Por ende, aún el reconocimiento constitucional expreso y el mandato de la Ley 70/93, sobre el derecho a la propiedad colectiva de la tierra de los afrocolombianos/a, los intereses económicos miran hacia el Pacífico, tierra ancestral de comunidades negras e indígenas, pues las transnacionales y empresas privadas abusan y explotan de sus recursos naturales, pero el Estado, como ha descrito, Molano (2017), mira hacia otro lado.

Exponer, en consecuencia, esta problemática, debe llamar la atención de los entes gubernamentales, para el desarrollo de políticas públicas y para implementar competencias básicas educativas inclusivas, que vinculen, no sólo en las competencias para el estudio del derecho, la complejidad del impacto diferencial e interseccional que tienen algunas comunidades, en un país diverso multiculturalmente (DANE, 2007), pero homogéneo en cuanto a quienes padecen mayores vulnerabilidades, asociadas, muchas de ellas, al contexto del conflicto armado.

6. CONCLUSIONES

En este escenario, por tanto, las competencias de los profesionales en derecho, a la luz del proceso evolutivo de la justicia transicional en Colombia, debe partir de una malla curricular que entienda estas particularidades. Urge un enfoque o propuesta para formar una cultura de paz, en todas las formaciones, no solo en el profesional del derecho, potencializando las competencias en el saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser, impulsando el desarrollo personal, social y económico desde la multiculturalidad.

Uno de los principales hallazgos apunta a pensar, re-pensar y des-pensar, programas de estudio intencionados para profesionales del derecho, y en general, para las ciencias sociales, junto con las mallas o mapas curriculares, con reconocimiento étnico mucho más inclusivos, programas de becas que partan de dicho entendimiento, para avanzar en una real cultura de paz, sin desatender las brechas sociales existentes que impactan, de manera importante, en grupos étnicos, a la par de la incertidumbre de las víctimas en el actual proceso de justicia transicional.

Lo anterior significa identificar y poner en práctica herramientas comprensibles para el entendimiento del derecho en dichos contextos, pues el caso colombiano, por su particularidad y complejidad, demanda soluciones específicas, reconociendo desde este marco problematizador, a los grupos étnicos tradicionalmente excluidos como sujetos de especial protección, en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta presentación fue realizada gracias al Programa de Atracción de Talento Internacional para Investigación Posdoctoral “María Zambrano”, con el apoyo del Observatorio de Derechos Humanos, el Departamento de Derecho Penal, Teoría e Historia del Derecho y el Grupo de Investigación Derecho de Familia y Derechos Humanos, adscrito a la Universidad de Valladolid, España.

8. REFERENCIAS

- Aguirre, M. (2021). El difícil camino para la paz en Colombia. *Política exterior*, 35(201), 114-121.
- Arriaga, M. A. (2021). El territorio: un derecho fundamental para las comunidades negras del departamento del Chocó. Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente. Facultad de Ciencias Contables, Económicas y Administrativas. Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/4787>.
- Bello, Á. (2004). Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas, Santiago de Chile: CEPAL.
- Brown, W. (1995). *States of Injury: Power and Freedom in Late Modernity*. Princeton: Princeton University Press.
- Cáceres-Mendoza, E. (2013). Justicia transicional y derecho a la reparación integral. Aproximación al caso colombiano. *Novum Jus: Revista Especializada en Sociología Jurídica y Política*, 7(2), 55-87. <http://dx.doi.org/10.14718/NovumJus.2013.7.2.2>.
- Cárdenas, M. (2019). Criterios para reparar a las víctimas del conflicto armado desde la perspectiva de la administración pública y del juez administrativo colombiano. *Vniversitas*, 68(139), 18-32. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.vj139.cprv>.
- CIDH. (2009). *Observaciones preliminares de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos tras la visita del Relator sobre los Derechos de los Afrodescendientes y Contra la Discriminación Racial a la República de Colombia*. Washington D. C.: OEA. Obtenido de <http://www.cidh.org/countryrep/colombiaafrodescendientes.sp/ColombiaAfros2009cap1-2.sp.htm#B>.

- Carvajal, J & Guzmán, A. (2016). El Sistema Interamericano de Protección a los Derechos Humanos y derechos de las víctimas en las transiciones democráticas: reflexiones sobre el derecho a la reparación integral. *Misión Jurídica*, 9(10), 181–193. <https://doi.org/10.25058/1794600X.125>.
- Comaroff, L., & Comaroff, J. (2009). *Ethnicity, Inc.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Congreso de Colombia. (Agosto 27, 1993). Ley 70 de 1993. Por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política, Diario Oficial No. 41.013, Bogotá.
- Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes (1989). Aprobado por la ley 21 de 1991 y adoptado por la 76ª reunión de la Conferencia General de la O.I.T., Ginebra.
- Corte Constitucional (2017). Auto 266/17. Evaluación de los avances, rezagos y retrocesos en la superación del Estado de Cosas Inconstitucional (ECI) declarado mediante la sentencia T-025 de 2004, en el marco del seguimiento a los autos 004 y 005 de 2009. Magistrada Ponente: Gloria Stella Ortiz Delgado, Bogotá.
- Corte Constitucional. (2015). Auto 009. Por medio del cual se hace seguimiento a la orden segunda y tercera del auto 092 de 2008, en lo concerniente al traslado de casos de violencia sexual a la Fiscalía General de la Nación, y a la creación e implementación de un programa de prevención del impacto de género mediante la Prevención de los Riesgos Extraordinarios de Género en el marco del Conflicto Armado y El Programa de Prevención de la Violencia Sexual contra la Mujer Desplazada y de Atención Integral a sus Víctimas, en el marco del seguimiento a la Sentencia T-025 de 2004. M.P. Luís Ernesto Vargas. Bogotá.
- Corte Constitucional. (2014). Sentencia T-576/14, M.P. Luís Ernesto Vargas, Bogotá.
- Corte Constitucional. (2010). Sentencia C-141/10. Magistrado Sustanciador: Humberto Antonio Sierra. Bogotá.
- Corte Constitucional. (2009). Auto 005. Protección de los derechos fundamentales de la población afrodescendiente víctima del desplazamiento forzado, en el marco del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004. Magistrado Ponente: Dr. Manuel José Cepeda Espinosa, Bogotá.

- Corte Constitucional. (2008). Auto 092, 2008. Protección de los derechos fundamentales de las mujeres víctimas del desplazamiento forzado por causa del conflicto armado, en el marco de la superación del estado de cosas inconstitucional declarado en la sentencia T-025 de 2004, después de la sesión pública de información técnica realizada el 10 de mayo de 2007 ante la Sala Segunda de Revisión. M. P. Manuel José Cepeda Espinosa, Bogotá.
- Corte Constitucional. (2004). Sentencia T-025, M.P. Manuel Cepeda. Bogotá.
- Corte IDH. (2013). El caso de Las comunidades afrodescendientes desplazadas de la Cuenca del río Cacarica, “Operación Génesis” vs. Colombia, (excepciones preliminares, fondo, reparaciones y costas). Serie C no. 270.
- De Vos, G. (2006). Ethnic pluralism: conflict and accommodation. The role of ethnicity in social history. Romanucci-Ross, L. y De Vos, G. (comps.). *In Ethnic Identity: Problems and Prospects for the Twenty-first Century*, 1-36, New York: Altamira Press.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (Septiembre 16 de 2019). Población indígena de Colombia resultados del censo nacional de población y vivienda 2018.
<https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/grupos-etnicos/presentacion-grupos-etnicos-2019.pdf>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (2007). Colombia una Nación Multicultural: su diversidad étnica, Bogotá: DANE - Dirección de Censos y Demografía.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (2010). *Análisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del censo general 2005*. Bogotá D.C.: Centro de Investigaciones y Documentación Socioeconómica CIDSE, Universidad del Valle.
- Departamento Nacional de Planeación. Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 Pacto por Colombia, pacto por la equidad, Ley No. 1.955 de 2019, Bogotá.
- Departamento Nacional de Planeación (2016). *Lineamientos para la implementación del enfoque de derechos y la atención diferencial a grupos étnicos* en la gestión de las entidades territoriales, Bogotá.
- Díaz, J. (2008). La investigación jurídica y la investigación socio-jurídica: entre el método jurídico de investigación y el método científico. *IUSTITIA, Revista de la División de Ciencias Jurídicas y Políticas*, (6)199–206.
<http://revistas.ustabuca.edu.co/index.php/IUSTITIA/article/view/945>.

- Durán, (2012). El estudio de caso en la investigación cualitativa. *Revista Nacional de Administración*, 3(1), 121-134. <https://doi.org/10.22458/rna.v3i1.477>.
- Hernández, R; Fernández, C., & Baptist, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw Hill.
- Giménez, G. (2006). El debate contemporáneo en torno al concepto de etnicidad. *Cultura y representaciones sociales*(1), 129-144.
- Grupo Memoria Histórica. 2013. *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*, Imprenta Nacional. Bogotá.
- Jenkins, R. (2008). *Rethinking Ethnicity*. London: SAGE Publications.
- Jung, C. (2001). *Then I Was Black: South African Political Identities in Transition*. New Haven: Yale University Press.
- Marín, M. (2017). Las violaciones de derechos humanos en Colombia durante los años 80 del siglo XX: acercamiento a su comprensión histórica desde la degradación y el fortalecimiento de la defensa. *Anuario de Historia Regional y de las Fronteras*, 22(1), 113–135.
- Molano, A. (2017). *De río en río: Vistazo a los territorios negros*. Penguin Random House Grupo.
- República de Colombia (1991). Constitución Política de 1991. Bogotá.
- Ruiz, N. (2011): El desplazamiento forzado en Colombia: una revisión histórica y demográfica. *Estudios demográficos y urbanos*, vol. 26, no. 1 (76), 141-177. <http://www.scielo.org.mx/pdf/educm/v26n1/2448-6515-educm-26-01-141.pdf>.
- Ruiz, D. (2017). El territorio como víctima. Ontología política y las leyes de víctimas para comunidades indígenas y negras en Colombia. *Revista Colombiana de Antropología*, volumen 53 (2), 85-113.
- Reboratti, C. (2001). Una cuestión de escala: sociedad, ambiente, tiempo y territorio. *Sociologías*, 3 (5), 80-93.
- Sosa Velásquez, M. (2012). *¿Cómo entender el territorio?* Belinda Ramos Muñoz (ed.), Guatemala: Editorial Cara Parens.

LA APUESTA POR UNA CLASE VIRTUAL PERMANENTE Y DE ÉXITO EN LA FORMACIÓN JURÍDICA

ANTONIO MUÑOZ AUNIÓN

Universidad Oberta de Catalunya

VÍCTOR LUIS GUTIÉRREZ CASTILLO

Universidad de Jaén

1. INTRODUCCION

La pandemia forzó a un cambio de paradigma en la enseñanza del Derecho, pues la clase magistral presencial paso a realizarse de forma virtual desde la primavera de 2020 a través de plataformas como Zoom o similares⁷⁷. Todo indica a que esta experiencia ha venido para quedarse como una medida más de salud y seguridad minimizando los riesgos de contagio. Transcurrido dos años, las personas se sienten más cómodas interactuando en un entorno virtual.

El trabajo en remoto y la expansión de las conferencias y reuniones virtuales irá en aumento en el futuro por su conveniencia y ahorro de costes tanto para las empresas, en este caso, redundando en la reducción de gastos para los servicios financieros universitarios y en tiempos de aplicación de los objetivos del Plan Verde de la Unión Europea, por su reducido impacto en materia ambiental.

Por ello, la mejora de los cursos online significará una experiencia educativa enriquecedora para los estudiantes, lo que incrementará la

⁷⁷ La parálisis del Sistema educativo mundial desde los niveles de preescolar hasta los grados superiores fue total en un primer momento. De hecho, 191 países cerraron sus sistemas educativos, alrededor del 90 por cien de la población mundial estudiantil quedo afectada por los cierres, y posteriormente aproximadamente 1500 millones de niños y jóvenes pasaron a formarse a través de clases virtuales. Véase, Naciones Unidas "Policy brief. Education during COVID-19 and beyond 2020", disponible en: <https://3c5.com/vZDG6>

demanda de estos cursos hasta alcanzar un grado mixto de hibridación. Ello demostrará que “el énfasis de la educación no debe recaer sobre la transmisión de contenidos, sino en el proceso de adquisición de los mismos” (Boud, 1988).

A pesar de todo ello, también ha surgido una línea de pensamiento que contempla la aparición de la enseñanza online como un proceso de enseñanza de emergencia que se encuentra lejos de cumplir con criterios de calidad existentes con anterioridad a la pandemia e inviable para los alumnos/as. Se concibe como una “pedagogía de emergencia” para salir del paso⁷⁸, lo que se patenta en las numerosas quejas por parte del alumnado que se rehusaba al pago de las matrículas completas⁷⁹.

En cualquier caso, esta situación excepcional no puede ser la base para emitir juicios definitivos sobre la cuestión, sobre todo cuando el paso del tiempo ha hecho que la normalidad se asiente sobre “la excepcionalidad”. Por tanto, es necesario reflexionar sobre los inconvenientes de la enseñanza online en orden a mejorar sus estándares.

En las siguientes líneas proponemos hacer frente a las críticas sobre este modelo formativo. No olvidemos que este modelo ya existía antes de la pandemia y que en aquel tiempo tampoco era muy bien percibido por los alumnados y entendido como un sistema más propio de academias con dudosos antecedentes. Ciertamente, en algunos casos, los alumnos van a beneficiarse del aprendizaje online igual que en la clase presencial y algunos cursos pueden tener más dificultad en desplazarse al sistema virtual, pero todo ello tendrá que ponderarse en el mediano plazo.

Lo relevante será disponer de modelos de aprendizaje asíncrono bien diseñados, que permitan a los estudiantes completar un currículo formativo regular con clases y retroalimentación de sus avances y que les exija una participación activa en clase de forma escrita y oral.⁸⁰

Este artículo se escribe desde el sistema educativo español, compuesto de 83 Universidades, de las cuales 50 son públicas y 33 privadas. Este

⁷⁸ <https://3c5.com/Olw5y>

⁷⁹ <https://3c5.com/0RdXg>

⁸⁰ En base a un modelo ya conocido para el aprendizaje del inglés: SPEAK UP

sistema (o modelo educativo) tradicionalmente se ha basado en la presencia del alumnado. Adicionalmente, sobre este modelo se han escrito estudios diversos, enfocados en describir ampliamente sus beneficios⁸¹.

1.1. PRECISIONES CONCEPTUALES

A lo largo del texto nos referiremos a un sistema combinado de educación presencial en clase y online en forma variada. La terminología aún requiere de una taxonomía, ya que es ambigua y se presta a confusión. Ello da cuenta de la falta de rigor; por lo que, en cualquier caso, citamos las siguientes: enseñanza híbrida, clases espejo, formación mixta, y los nuevos recursos metodológicos como las guías docentes online en las clases.

2. LA VALORACIÓN DE LAS ACTIVIDADES FORMATIVAS.

Por esta entendemos la metodología que utiliza el profesorado para recoger las muestras del progreso del alumnado en alcanzar los objetivos de aprendizaje señalados en las guías docentes. Esta puede ser *totalizadora* o *formativa*, diferenciándose en sus objetivos.

A las primeras o *totalizadoras*, les guía la valoración del logro general de un estudiante en un área específica de conocimiento en un momento determinado. Ello permite hacer un ranking de alumnos/as. Este modelo tradicional en la formación de juristas hoy día está plagado de críticas por parte de los especialistas en educación, quienes señalan que los alumnos se preocupan por una prueba final y ello limita la motivación del alumnado por aprender. Peor aún, con este método se crean situaciones de ansiedad y una baja estima, junto a percepciones negativas sobre su capacidad como sujetos destinatarios de la enseñanza al recibir calificaciones bajas. Por último, este sistema redundante en un distanciamiento del profesor con los alumnos a los que trata solo de forma impersonal.

Por su parte, la valoración *formativa* no tiene entre sus objetivos calificar a los alumnos, sino más bien, facilitar retroalimentación a los estudiantes y profesorado sobre el proceso y la comprensión de las sesiones del curso

⁸¹ Por ejemplo, Bigg, J. & Tang, C. (2003). "Teaching for quality learning at University", Disponible en: <https://cutt.ly/FZuqmoQ>

en un ambiente de menor tensión. Para alcanzar esos objetivos, el docente emplea distintos mecanismos: preguntas múltiples, casos prácticos, trabajos de redacción jurídica y evaluaciones (entre compañeros e individuales) para reflexionar, aprehender y compartir conceptos. La premisa de este modelo es familiarizar al alumno con la práctica jurídica y al profesor con un marcador sobre la efectividad de las técnicas instructivas que detecten aquellos contenidos donde aparecen dificultades que permitan afinar las lecciones y materiales de enseñanza. Otra ventaja la encontramos en que el estudiante aprende a estudiar mediante la autorregulación, lo que incrementa de forma relevante su motivación⁸².

La tradicional enseñanza en las Facultades de Derecho se ha realizado así: “los estudiantes preparan la clase mediante la lectura de los textos que aparecen en la guía docente o mediante otras tareas, y acuden a clase donde el docente lleva a cabo un diálogo socrático, facilitando el debate, o simplemente recita una lección”. Los estudiantes debían tomar un examen global que totalizaba el 100 % del valor de la calificación.

A diferencia de la clase presencial en el modelo online asíncrono, la valoración formativa es la regla, pero debe de existir un grado de interacción similar al existente en los cursos “en vivo”. El problema estriba en la definición de lo que se entiende por similar. Así, en mi experiencia como docente, los casos prácticos grupales son más difíciles de gestionar y graduar en forma asíncrona; ya que existe un equivocado sentimiento de compañerismo que impide al alumno denunciar a aquel que menos ha intervenido en la resolución del caso.

3. COMENTARIOS PERIODICOS

Entre las ventajas de las plataformas de e-learning, valoramos una interfaz gráfica interactiva, el fácil grado de sociabilidad, la integración con otras aplicaciones populares, su adaptabilidad y usabilidad y el soporte asistencial.

⁸² Psicólogos de la educación y especialistas en la enseñanza tales como Bonwell y Eison (1991) y Johnson, Johnson y Smith (1991) recalcan la importancia de involucrar de forma activa a los estudiantes en el proceso educativo.

Por cuanto a los distintos ejercicios que los docentes pueden diseñar para realizar la valoración formativa de manera asíncrona, destacamos los formularios de respuestas múltiples, el llenado de los espacios en blanco, las preguntas verdadero/ falso, e incluso pequeños textos de investigación y reflexión. Una vez entregados, el sistema da al alumno un resultado y una explicación fijada previamente por el docente y éste recibe un informe detallado de resultados.

Otro sistema de gestión del aprendizaje, lo encontramos en *los foros*, que se pueden emplear para que el profesor lleve a cabo una reflexión teórica que estimule la discusión grupal, que puede sobrevenir bien a través de una respuesta escrita o una grabación. La respuesta del profesor puede ser: bien escrita y dirigida al alumno, o mediante la autocorrección o revisión por pares sobre una pauta o rubrica *entregada ex ante* por el profesor. Todo ello se une a la tutoría tradicional.

Tomemos como ejemplo la asignatura de Derecho Internacional Penal. Esta asignatura se adecua por su naturaleza a la enseñanza en esta modalidad debida -en parte- a su novedad en los diseños curriculares. Así, sobre una lectura periodística se puede invitar al alumnado a escribir un pequeño post- blog, cuyo contenido y frases principales serán revisados por el docente, incluyendo más material, citas o palabras claves para el enunciado de las frases, la necesidad de incluir pruebas y argumentos más sólidos, o la urgencia de no dejar espacio abierto a la contra argumentación o bien lo contrario. Importante sobre el funcionamiento de la Corte y de los numerosos concursos *moot court*, es la habilidad de presentar argumentos orales a través de grabaciones previas sobre hipotéticos casos o de ejemplos de la vida real, *i.e.*, el presente conflicto entre Rusia y Ucrania, alternando respecto de los alumnos el rol de defensor, fiscalía u organismo independiente de verificación. Los alumnos pueden valorar la idoneidad de estos ejercicios en un proceso de revisión de pares bajo la guía del docente-instructor.

3.1. ELEMENTOS OBLIGATORIOS EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Tanto en el modelo educativo asíncrono como síncrono se debe fomentar el más alto grado de interacción mediante: la instrucción directa; valoración continua del trabajo de curso del alumno; informar sobre

contenido del curso o de sus competencias a adquirir; facilitar la discusión en el aula sobre los contenidos del curso y sus esperadas habilidades sobre competencias; y, otros mecanismos que determinen las agencias reguladoras de la enseñanza superior.

La necesidad de una educación individualizada como la que se propone mejora substancialmente el rendimiento del alumno y mejora su comprensión y pensamiento crítico, elementos básicos para la formación jurídica. El método socrático se muestra insuficiente a la hora de evaluar el aprendizaje individualizado, pues mientras que un alumno responde a una cuestión -que en esencia se va a repetir en el proceso de aprendizaje y que va a replicarse sin mayor atención-, el resto del alumnado se sitúa en modo pasivo—desconectado y desvestido de tensión.

3.2. LA CUESTIÓN DEL TIEMPO DE PREPARACIÓN

El diseño de estos planes de educación virtual de forma evidente va a repercutir en un mayor tiempo que el docente tendrá que invertir en la fase de preparación y de revisión.

En orden a maximizar los esfuerzos, existen alternativas. Por ejemplo, los ejercicios se pueden autocorregir, las rúbricas pueden ser creadas en la fase de diseño de la guía docente o plan de ordenación docente. En caso de que el número de alumnos con respuestas erróneas sea muy elevado, se puede desplegar un anuncio en el foro con aclaraciones o recursos adicionales para resolver las dudas y estrategias similares para los trabajos escritos.

Una forma de atención podría ser la del triaje en torno a tres categorías.⁸³ Así, la Categoría (I) se elaboran rúbricas detalladas para el trabajo en cuestión con los objetivos de aprendizaje esperados y ejemplos de distintos grados de consecución. Para alcanzar la Categoría (II), los estudiantes deben acudir al Profesor que les ofrecerá anotaciones puntuales en comentarios a sus trabajos, en experiencia propia, esto suele ocurrir con un 15 a 20% de alumnos de cada cohorte. Y, finalmente, la

⁸³ Esto es una diferencia fundamental con las clases presenciales y debe ser el elemento diferenciador y piedra de toque del sistema de clases virtuales.

Categoría (III) está prevista para aquellos alumnos/as que requieren una información más intensa. Ello, según mi opinión, suele ocurrir en un par de ocasiones por semestre, se abre una sala de conferencia virtual en la que se discute la totalidad del trabajo del alumno y se diseñan estrategias de cara al futuro.

4. UNIVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL

Un proyecto bien diseñado de educación a distancia, especialmente de naturaleza asíncrona, tiende a evitar el problema que se identifica con la clase tradicional – el monopolio de la participación por un específico grupo de estudiantes, que excluye a las mujeres u a aquellos con sentimientos de agorafobia o que pertenecen a determinados grupos, estudiantes erasmus, emigrantes, diversidad sexual, etc. A esto se une que los profesores tienden a darle participación, ya sea de forma consciente o inconsciente a ciertos alumnos/as en detrimento de otros. Si tomamos como ejemplo, la relación hombre/ mujer, se observa que estas participen de forma voluntaria en menos ocasiones que sus contrapartes masculinas, estos se ofrecen a participar con mayor frecuencia.⁸⁴

Otros motivos que llevan a refrenar la participación por parte del alumnado los encontramos en confianza del alumno/a, rasgos de la personalidad, comportamiento de los compañeros/as, edad y curso del alumno/a, naturaleza del profesor – instructor y uso de sus métodos docentes, logística y ambiente del aula.

La consecuencia de la no participación del alumnado tiene efectos desastrosos en su formación jurídica. Así, el rechazo a participar supone perder la oportunidad de practicar competencias comunicativas y analíticas que son fundamentales para un operador jurídico, perdiendo también la posibilidad de crear una relación estrecha con el docente. Ello no sólo se perjudica a un sector de la clase, sino que tiene efectos sobre la globalidad; pues la no universalidad de la participación y la censura de algunos tiene efectos sobre el aprendizaje de la totalidad, al no presentarse

⁸⁴ Por ejemplo, véase, el estudio sobre la Universidad de Harvard: Graber, L. (2013). "Are we there yet ? Progress toward gender – neutral legal education", *B.C. J.L & Soc Just*, vol 33, pp. 45-66.

toda la paleta de colores en el paisaje del aula. La diversidad de opiniones es muestra de riqueza y tolerancia como se demuestra en los aspectos organizativos de la empresa privada y pública.

La ventaja de la clase online, principalmente asíncrona pero también en el modelo síncrono, se encuentra en que se fuerza a participar a todos los estudiantes y no solo en beneficio de su aprendizaje individual sino para asegurar una diversidad de opiniones y experiencias. Y todo ello hace que la participación sea mayor que en la clase presencial.

La universalidad no sólo tiene este aspecto, sino que también refiere a su flexibilidad y accesibilidad, pues sólo requiere un ordenador y acceso a internet (no necesariamente con un gran ancho de banda), para participar en clases, reuniones o conferencias. Los estudiantes y el profesorado pueden estar conectados desde diversos lugares del mundo. El sistema está abierto para padres que trabajan y cuidan a sus hijos en casa, profesionales que no pueden perder un día de trabajo. Además, en modo asíncrono, los estudiantes no tienen que estar pendientes de una hora señalada para llevar a cabo la clase y en caso de no tener una conexión a internet en ese momento, pueden demorar su conexión para más tarde. Tampoco tienen necesidad de usar videocámaras que son invasivas de su privacidad. De esta forma se da respuesta a distintos perfiles de alumnos/as y se aboga por la universalidad de la enseñanza sin distingos de estrato social o económico.

5. ALGUNOS ASPECTOS NEGATIVOS

Visto todo lo anterior, nos pudiera parecer que este modelo educativo es la panacea que soluciona el fracaso y abandono escolar, todo ello es cierto, pero no podemos olvidar el hecho de que el ser humano es un ser social por naturaleza y que las relaciones interpersonales son básicas para desarrollar la personalidad. La vida universitaria en el campus es un catalizador de relaciones de amistad, de creación de parejas y profesionales que no tiene réplica en el mundo digital. Ello implica el deber de dar voz a los silentes de la clase tradicional. Asimismo, las tecnologías que se han extendido como respuesta a la pandemia -por ejemplo,

la inteligencia artificial, el análisis predictivo, big data⁸⁵ - ha permitido una transición abrupta a la educación online en la que participan profesores, abogados, jueces y estudiantes. Todo el proceso jurídico se ha externalizado, lo que redundará en una mayor facilidad de resolución de casos y mejor productividad. No obstante, hemos de reconocer que se pierde el contacto físico y humano, propio de la interacción de los seres humanos.

El proceso emergente de máquinas que se basan en el autoaprendizaje. El modelo de los asistentes virtuales que todos/as conocemos y las tecnologías predictivas basadas en algoritmos trae aparejado el riesgo de que, en la formación jurídica, se haga superflua la contratación de profesores o instructores que tradicionalmente han enseñado a los alumnos/as, así como el proceso de la búsqueda de información jurídica, la redacción de instrumentos jurídicos básicos, etc., lo que impactará negativamente en las oportunidades laborales de estos profesionales.

Por cuanto, a las editoriales jurídicas, la situación a raíz del Covid llevó a la paralización de las ediciones impresas y hasta la fecha la vuelta a la normalidad no es total. Ello significa que es necesario llevar a cabo consultas online para recuperar artículos científicos que en muchos supuestos requieren una suscripción económica elevada. Y la situación empeora por cuanto a los estadios académicos inferiores.

La biblioteca deja de ser un lugar de consulta de información y cada cual lleva a cabo su investigación y trabajos de alumnos como buenamente puede desde la soledad de su escritorio personal. Todo esto se une al problema de los últimos años de un ecosistema académico infantilizado desde la aparición de la *gamificación*, es decir la enseñanza a través del juego donde el estudio y la reflexión quedan desplazados y la variedad de profesionales dedicados a la enseñanza jurídica se distraen en una carrera de obstáculos por alcanzar metas e hitos que proyecten su trayectoria profesional por sobre los principios tradicionales en los que se

⁸⁵ El término *big data* se refiere a los datos que son tan grandes, rápidos o complejos que es difícil o imposible procesar con los métodos tradicionales.

basó la Universidad, en el caso presente, las Facultades de Derecho, la universalidad de conocimientos.

Respecto de los resultados académicos, solo podemos decir que es pronto para llegar a conclusiones, y los datos son abiertamente contradictorios. Contamos con alumnos y profesores que consideran que los resultados han sido altamente positivos, en tanto que otros -por el contrario- consideran que son sensiblemente mejorables. En cuanto a esto último, hemos de acotar que pudiera existir un sesgo diferenciador por origen público o privado de la entidad educativa. Al cierre de estas líneas, leemos en un periódico digital, que en septiembre de 2022 la primera universidad Metaverso arrancará en nuestro país sobre una plataforma de software americana que funcionará mediante avatares con alumnos en un campus virtual, con la intención de extenderse a otras capitales de la geografía nacional y desde aquí dar el salto a Latinoamérica.

6. LA INCERTIDUMBRE DEL PROFESIONAL DE LA ENSEÑANZA JURÍDICA A RAÍZ DEL COVID

Sin lugar a duda, el proceso educativo como se ha expuesto ha cambiado de forma más rápida en estos dos años que los farragosos procedimientos que llevaban a cambios insignificantes en las facultades de Derecho que por definición son refractarias a cambios y tienden a dorar la pátina de sus columnas con una mentalidad conservadora. La situación hoy en día es de inseguridad y la conversión de contratos de larga duración por otros más sujetos a rendimientos y a encargos puntuales, ya sea preparación de materiales docentes, la grabación de videos formativos, y similares, todo ello bajo una relación desnivelada de la entidad frente a sus potenciales candidatos.

En el ínterin, muchos de los profesores que ya tienen un largo número de sexenios a sus espaldas, piensan en retirarse y con dificultad se les puede motivar a que participe en los proyectos de innovación docente. A estos sólo acuden los profesores más recientes que por su edad y trayectoria profesional aún desconocen muchos de los intrincados vericuetos de la formación jurídica que recordemos es una de las profesiones

más antiguas del mundo y cuyos operadores en mayor o menor medida tocan con aspectos esenciales del estado social y democrático de Derecho prestador de servicios públicos a sus ciudadanos y residentes, en nuestro caso, desde la Constitución de 1978 y que son poco propensos a una externalización sin más. Por ejemplo, según encuestas que serían extrapolables con poco margen de error a nuestro país, entre los profesores de más de 55 años, el 34 % de los mismos habían considerado retirarse a raíz de su experiencia con el COVID -19, en comparación al 23 por ciento de promedio del total de profesores. Estas cifras no responden solo al stress de someterse en tan breve intervalo de tiempo a un nuevo proyecto educativo, sino también por cuestiones sanitarias.

Un déficit en el número de profesores -ya sea por jubilación anticipada, falta de motivación, y situaciones similares- va a perjudicar el rendimiento de la plantilla docente y dañar el progreso educativo del alumnado. A esto se añade que la tecnología que se requiere para seguir la formación a través del nuevo modelo es por definición de último grito, ya sea para garantizar la mayor seguridad y privacidad de las comunicaciones como por la necesaria adaptación a las redes 5 G. Es un hecho que algunos protocolos de comunicación no son homologables con material informático de no más de 3 años de antigüedad.

Todo lo anterior, hace que el gasto al que tienen que hacer frente las instituciones educativas pueda repercutir negativamente en los salarios de las nuevas contrataciones. Y, en el caso de las universidades privadas, en la negociación a la baja de contratos laborales con pocas garantías sociales y prestaciones sanitarias. El *mindfulness* del estudiante no se corresponde de igual forma con el estado mental de los profesionales de la enseñanza superior.

7. CONCLUSIONES

En dos años hemos sido testigos de un cambio copernicano en el proceso de aprendizaje, tanto los centros de estudios como los proveedores de servicios tecnológicos digitales han hecho un importante esfuerzo en recursos y *know-how* para responder al desafío. Hemos pasado de la clase magistral presencial al sistema virtual y todo indica a que esta

experiencia ha venido para quedarse. Para algunos, estas medidas obedecen a medida de salud y seguridad, minimizando los riesgos de contagio. Para otros, una manera efectiva en la reducción de costes. Entre las ventajas de las plataformas de e-learning, valoramos una interfaz gráfica interactiva, el fácil grado de sociabilidad, la integración con otras aplicaciones populares, su adaptabilidad y usabilidad y el soporte asistencial. Otra ventaja de la clase online, principalmente asíncrona pero también en el modelo síncrono, se encuentra en que se fuerza a participar a todos los estudiantes y no solo en beneficio de su aprendizaje individual sino para asegurar una diversidad de opiniones y experiencias. Y todo ello hace que la participación sea mayor que en la clase presencial.

Más allá de sus ventajas o desventajas, un asunto queda claro: los alumnos van a beneficiarse del aprendizaje online igual que en la clase presencial y algunos cursos pueden tener más dificultad en desplazarse al sistema virtual, pero todo ello tendrá que ponderarse en el mediano plazo. Tanto en el modelo educativo asíncrono como síncrono se debe fomentar el más alto grado de interacción mediante: la instrucción directa; valoración continua del trabajo de curso del alumno; informar sobre contenido del curso o de sus competencias a adquirir; facilitar la discusión en el aula sobre los contenidos del curso y sus esperadas habilidades sobre competencias; y, otros mecanismos que determinen las agencias reguladoras de la enseñanza superior. La necesidad de una educación individualizada como la que se propone mejora substancialmente el rendimiento del alumno y mejora su comprensión y pensamiento crítico, elementos básicos para la formación jurídica. Aquí lo relevante será disponer de modelos de aprendizaje asíncrono bien diseñados, que permitan a los estudiantes completar un currículo formativo regular con clases y retroalimentación de sus avances y que les exija una participación activa en clase de forma escrita y oral.

Al tiempo que se escriben estas líneas -y tras haber superado la sexta ola de pandemia- todo parece indicar que la pandemia puede estar en sus últimos estertores y que pronto se pueda regresar a la nueva normalidad. Por ello, si bien entendemos que el modelo virtual ha llegado para quedarse y globalizarse, ello incrementará la competitividad y hará que el

sector privado siga muy estrechamente los avances para contratar a los mejores egresados de los centros más potentes.

Como afirman Gallagher y Palmer "existe un multimillonario mercado para la digitalización plena de cursos y grados, una variedad de plataformas y tecnologías basadas en la nube y servidores, bases de datos ingentes e inteligencia artificial".⁸⁶

Con todo no se puede obviar el factor humano de la interacción y por ello siempre es fundamental 'reservar' unos minutos de la docencia virtual para pulsar el estado anímico de la clase preguntando por cómo han enfrentado la pandemia y cuáles son sus expectativas de futuro. El diseño de estos planes de educación virtual de forma evidente va a repercutir en un mayor tiempo que el docente tendrá que invertir en la fase de preparación y de revisión. En orden a maximizar los esfuerzos, existen alternativas arriba descritas que deben ser tomadas en cuenta por el docente. Podemos apuntar sin atisbo de error que esta prueba de esfuerzo a la que fue sometido todo el sistema educativo mundial ha servido para construir fortalezas y ser conscientes de las debilidades aún por resolver. Respecto de los resultados académicos, solo podemos decir que es pronto para llegar a conclusiones, y los datos son abiertamente contradictorios. Contamos con alumnos y profesores que consideran que los resultados han sido altamente positivos, en tanto que otros -por el contrario- consideran que son sensiblemente mejorables.

Un camino lleno de posibilidades para la enseñanza superior pero que requiere de la regulación del Estado para evitar que sea abusado por industrias extractivas basadas en el conocimiento. La reciente crisis de los bitcoins nos debe servir de alerta para navegantes y sobre todo para pedir a las autoridades educativas europeas una respuesta homogénea sobre la base de la armonización de títulos universitarios.

⁸⁶ <https://cutt.ly/3Zy6SLO>.

8. REFERENCIAS

- Bonwell, C.; Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom*. ERIC Publications
- Boud, D. (1988). *Developing student autonomy in learning*. Routledge
- Johnson, D.; Johnson, R.; Smith, K. (1991). *Active learning: cooperation in the college classroom*. Edina
- Macgregor, J.; Cooper, J.; Smith, K.; Robinson, P. (2000). *Strategies for energizing large classes: from small groups to learning communities*. Jossey-bass publishers
- Sierra, H. (2013). *El aprendizaje activo como mejora de las actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje*. Trabajo Fin de Master Universidad Pública de Navarra

LA INCORPORACIÓN DEL VÍDEO A LA TUTORIZACIÓN Y EVALUACIÓN DEL TRABAJO DE FIN DE GRADO (TFG) EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO

ÁLVARO JARILLO ALDEANUEVA
UNED

SUSANA VIÑUALES FERREIRO
UNED

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

En el ámbito de los estudios de Derecho, la defensa de los trabajos de fin de grado (TFG) se centra en el trabajo escrito que presentan los estudiantes antes de terminar el grado. En el ámbito del Derecho, con independencia del departamento y la línea de investigación que elijan, suelen desarrollar una investigación relacionada, según el ámbito jurídico que se trate, con el análisis del marco legal, el estudio de la jurisprudencia y otros elementos de la práctica del Derecho.

En todo caso, el trabajo desarrollado por los estudiantes es valorado única y exclusivamente por el texto escrito que presentan, sin que se contemple ningún tipo de actividad oral por parte del estudiante que sea objeto de valoración por el profesor o por el tutor. Desde que se incorporó esta asignatura a los planes de estudio se ha concebido como una prueba final en la que el estudiante debe mostrar su capacidad de investigación y análisis, sus habilidades para argumentar por escrito y para relacionar conceptos jurídicos en su dimensión teórica y práctica, así como otras muchas competencias propias de los estudios de Derecho. No obstante, los aspectos referidos a la argumentación y expresión oral quedan excluidos de esta asignatura dado que se imparten, en su caso,

en otras actividades que se realizan en el aula durante el desarrollo de otras asignaturas del grado correspondiente.

La defensa del TFG y el desarrollo de competencias transversales es un gran reto en todas las universidades, más aún desde la última reforma legislativa (Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad) que establece que los trabajos de fin de grado deberán defenderse en un acto público. Tal como se muestra en esta comunicación, nuestro proyecto está siendo una herramienta útil, novedosa y versátil que contribuye a mejorar las competencias de comunicación de cara a esa defensa pública.

1.2. OBJETIVO PRINCIPAL Y CONTEXTO DEL PROYECTO.

El proyecto de innovación que se ha presentado en el congreso ha demostrado su utilidad para, sin desvirtuar la naturaleza escrita del TFG, reforzar las habilidades de comunicación oral del estudiante.

El conjunto del proyecto se ha desarrollado en el marco de los proyectos de innovación de la UNED que, como universidad semi-presencial con un fuerte componente tecnológico, quiere estar en la vanguardia de las innovaciones tecnológicas aplicadas en los procesos de aprendizaje. Así, este proyecto se ha consolidado a través de tres fases (cada una de un curso académico) en las que se ha ofrecido a los estudiantes del TFG la posibilidad de presentar sus vídeos al profesor responsable de la tutorización del trabajo escrito. Durante todo este tiempo, el proyecto ha sido concebido como un proyecto piloto y voluntario para profesores y estudiantes.

En esencia, el proyecto se basa en la presentación de disertaciones audiovisuales por parte de los estudiantes a través de dos vídeos de duración pausada (*Pecha Kucha*) con una extensión breve (mini-vídeos de 6 a 10 minutos). Esta presentación de los vídeos se realiza de forma acompañada con el desarrollo del trabajo escrito del TFG. En el caso de la UNED, los dos vídeos que remite el estudiante se hacen coincidir en el tiempo con la entrega del borrador del trabajo escrito y con la versión final del mismo.

El objetivo principal es mejorar las competencias generales y específicas relacionadas con el Derecho y referidas a la comunicación oral. Entre estas competencias figuran algunas generales como “comunicación oral y escrita”, así como otras específicas como “saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas”. Entre los objetivos secundarios, podemos destacar la mejora en la calidad de la tutorización del trabajo, así como en la garantía de la originalidad de este (evitando posibles plagios).

En una primera fase, el proyecto comenzó en la Facultad de Económicas de la UNED, con participación residual de profesores de otras facultades como Informática, Psicología y dos profesores de Derecho. No obstante, a partir de la buena acogida que tuvo en Derecho, en el 2021-22 se ha centrado en disciplinas de esta Facultad.

En este último curso, en la Facultad de Derecho se ha incrementado el número de estudiantes participantes de 55 a 97. Es muy relevante que el porcentaje de estudiantes que se han animado a participar ha sido de 1/3 (el proyecto se ofreció a 292 estudiantes). Asimismo, en esta fase de profundización y expansión del proyecto, los profesores de Derecho han invitado al proyecto a estudiantes de otros grados (además del Grado en Derecho) como el Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas y el Grado en Ciencias Ambientales, así como a 3 estudiantes del trabajo de fin de máster (TFM) que debían presentar su TFM en inglés y se han sumado al proyecto por iniciativa de la profesora que los tutorizaba. A modo de ejemplo, Durante el curso 2021-2022 han participado en el proyecto 15 estudiantes del Grado de Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas. El desarrollo de competencias de comunicación y expresión oral es especialmente relevante en estos estudios dirigidos a formar profesionales del sector público; sin embargo, las posibilidades para desarrollarlas a lo largo de los estudios son muy limitadas.

En cuanto a los profesores, el equipo del curso 2021/22 ha estado integrado por 25 profesores de TFG y TFM de la Facultad de Derecho. El proyecto está diseñado con suficiente flexibilidad para incorporar posibles altas de nuevos profesores siempre que estas se realicen antes de que comience el período de docencia del TFG. Aunque el proyecto está

orientado al profesorado de Derecho, también incorpora, excepcionalmente, a profesorado de otras facultades relacionadas con las humanidades (como ha ocurrido con profesores de la Facultad de Ciencias Económicas y otros profesores del Grado en Ciencias Ambientales).

2. COMPETENCIAS DE LOS TÍTULOS Y ADAPTACIÓN DEL PROYECTO A DERECHO.

2.1. COMPETENCIAS DE COMUNICACIÓN ORAL DE LOS TÍTULOS.

El objetivo principal del proyecto es mejorar las competencias de comunicación oral de los estudiantes sin desvirtuar la naturaleza escrita del trabajo de fin de grado. Nuestro punto de partida es que la preparación y defensa de los TFG adolece de una adecuada preparación en las competencias de expresión y comunicación oral. La mera defensa escrita no permite la adquisición de competencias transversales vinculadas de gran importancia para las autoridades educativas y para los empleadores.

En el caso del Derecho, el proyecto también ha incorporado algunas experiencias de estudiantes de máster y tiene un gran potencial respecto del máster habilitante de acceso a la abogacía. Así, entre las competencias generales del Máster Oficial de Acceso a la Abogacía encontramos entre las competencias, por ejemplo: “plantear y defender posibles soluciones mediante distintas técnicas de exposición oral, escrita, presentaciones, etc.” En este mismo máster, entre las competencias específicas figura: “saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas.” Por tanto, este contexto de partida recomienda consolidar y ampliar la utilización de las disertaciones audiovisuales de los estudiantes en las distintas titulaciones de Derecho. La experiencia de la pandemia ha demostrado la utilidad de la comunicación oral a través de entornos virtuales, por lo es imprescindible avanzar en la modernización y actualización de herramientas que permitan esa interacción oral entre profesores y estudiantes.

2.2. ADAPTACIÓN DEL FORMATO *PECHA KUCHA* A LOS ESTUDIOS DE DERECHO.

En las universidades presenciales y no presenciales, la comunicación oral de los estudiantes implica con frecuencia las presentaciones en Power-Point, aunque hay otras variantes como *podcasting* y presentaciones de video en línea. Murugaiah (2016) comenta los riesgos de centrarse en la información menos importante en lugar de en los puntos críticos, leer diapositivas abarrotadas y exceder el tiempo asignado para las presentaciones refleja malas habilidades de presentación oral. De hecho, existe un acuerdo general en la literatura que apoya esta afirmación (Tomsett y Shaw, 2014; Levin y Peterson, 2013). Es importante que el estudiante no solo aprenda a utilizar esas herramientas de uso de diapositivas y presentación oral, sino que comprenda la importancia de saber utilizarlas de forma adecuada y eficaz para comunicar de forma clara y precisa, junto con otras habilidades como la creatividad y la capacidad de síntesis.

El punto de partida del proyecto original fue la utilización de presentaciones en formato *Pecha Kucha* o 20x20 en el cual se expone un trabajo, proyecto o idea mediante 20 diapositivas mostradas durante 20 segundos cada una. Este formato 20x20, también llamado Pecha Kucha (en japonés es el “sonido de la conversación”) es una modalidad de presentación que se originó en 2003 en Tokio, por Mark Dytham y Astrid Klein, en un evento que sirvió de punto de encuentro de diseñadores y arquitectos para presentar su trabajo en un formato atractivo (Anderson & Williams, 2012).

Ese formato 20x20, inicialmente concebido para el diseño y entornos de arquitectura, comenzó a aparecer en las aulas y alcanzó la educación universitaria (Klentzin et al., 2010; Levin & Peterson, 2013; McDonald & Derby, 2015), aunque las experiencias aún siguen siendo limitadas. Chikushi, et al. (2007) sugirió que también podría ser utilizado como un formato de presentación de tesis, lo que requiere que un estudiante proporcione una visión general del proyecto que permita un período más largo de defensa de preguntas y respuestas.

El método *Pecha Kucha* podría constituir un nuevo enfoque para desarrollar y practicar habilidades de comunicación por parte del estudiante (McDonald & Derby, 2015). Klentzin et al. (2010) proporcionan

evidencias de que la comprensión del estudiante del contenido comunicado en presentaciones de Formato 20x20 es estadísticamente equivalente a la de una disertación en PowerPoint tradicional. Frente a las críticas que ha recibido el uso de PowerPoint (Tufte, 2003; Thompson, 2003), *Pecha Kucha* tiene el potencial de mejorar las presentaciones de los estudiantes por varias razones: 1) El orador debe plantear clara y sintéticamente el mensaje de cada diapositiva en el tiempo permitido, 2) El uso de imágenes y recursos gráficos permite establecer conexiones visuales entre conceptos abstractos y entregar mensajes más claros (el mensaje verbal no compite con el texto, de acuerdo con la Teoría de Codificación Dual de Paivio) y 3) A los estudiantes les gusta incorporar nueva tecnología al aula y disfrutar de las imágenes y el movimiento en las presentaciones. El formato 20x20 puede constituir también una presentación que reduce la carga cognitiva (Beller, 2011).

Nuestro proyecto adaptó este formato 20x20 para la UNED con unos tiempos de exposición más flexibles (de hasta 10 minutos), pero manteniendo requisitos formales de extensión y formato. Las presentaciones se estructuran con imágenes gráficas con texto limitado, lo que obliga a una preparación previa por parte del presentador/a y a una cierta improvisación en la utilización del lenguaje.

En el caso particular de la Facultad de Derecho, se ofrecieron a los estudiantes distintas aplicaciones gratuitas que permitían combinar la presentación de dispositivas simultaneadas con la imagen y la voz ante la cámara, lo que permitía valorar muchas competencias vinculadas a la expresión oral, creatividad, organización de contenidos, utilización de léxico y del lenguaje corporal, capacidad de síntesis, etc. La extensión se adaptó en una horquilla de 6 a 10 minutos y cada estudiante tuvo que enviar dos mini-vídeos, uno en la fase borrador del TFG y otro en la entrega definitiva.

3. PROCESO DE CAMBIO, BENEFICIOS Y RETOS DEL PROYECTO

Como en todo proceso de innovación, en nuestro proyecto hemos tenido que trabajar con los participantes, tanto estudiantes como profesores,

para que se desarrollara de forma adecuada el proceso de cambio que ha conllevado. En efecto, la dinámica de la tutorización y de la evaluación escrita de los TFG venía desarrollándose desde hace años conforme a unos procesos fijos muy consolidados. Por ello, tanto los profesores como los estudiantes se habían acostumbrado a unos cronogramas y procedimientos que habían incorporado a su propia planificación docente. Como es lógico, cuando ofrecimos por primera vez a los profesores la posibilidad de participar en el proyecto les generó una lógica incertidumbre vinculada con la resistencia al cambio que todo proceso de innovación genera.

En la fase de lanzamiento del proyecto fue determinante su carácter piloto y voluntario, lo que mejoró la primera percepción de las tareas que iba a suponer para profesores y estudiantes. Este carácter piloto permitió una gran flexibilidad y versatilidad para que, desde la coordinación del proyecto, se tomaran decisiones ajustadas a la carga de trabajo de todos y adecuadas para los estudios de Derecho. Desde un punto de vista formal, para respetar el marco legal de los títulos y los requisitos académicos del TFG y el TFM, fue necesario recabar de la ANECA la autorización para incluir una serie de beneficios para los estudiantes (que explicaremos a continuación) que pudieran servir de motivación o de incentivo para fomentar la participación.

3.1 BENEFICIOS DEL PROYECTO.

En primer lugar, es necesario recapitular los beneficios que el proyecto supone para los estudiantes que, de forma voluntaria, deciden participar. A continuación, resumimos los principales beneficios que obtienen e incluimos tanto las ventajas específicas que se derivan de su participación (que tendrán un impacto inmediato en su expediente) como los demás aspectos competenciales relacionados con el aprendizaje que generan efectos en un plazo mayor de tiempo:

- Un punto adicional en la nota del trabajo escrito del TFG (80%). Conforme a la autorización recibida por parte de la ANECA, los estudiantes que participen con éxito en el proyecto recibirán un punto adicional en la nota de su trabajo escrito. Para ello, deberá recibir, al menos, la calificación de

“apto” en los dos vídeos que presentará a lo largo del cuatrimestre. El profesor calificará el trabajo escrito con los mismos criterios que utiliza para el resto de los estudiantes y, sobre la nota obtenida, podrá aplicar un incremento de hasta un punto. Al tratarse de una horquilla “máxima”, los profesores podrán aminorar el punto para otorgar solo unas décimas cuando los vídeos presentados no sean de la calidad adecuada o cuando, por ejemplo, el estudiante no haya seguido las instrucciones o sugerencias del tutor entre el primer y el segundo vídeo.

- El segundo vídeo sustituye al examen escrito (20%). Otra de las ventajas adicionales para los estudiantes participantes es que el segundo vídeo sustituirá al examen escrito que se realiza sobre el TFG que se ha presentado. En el caso de la UNED, el examen consiste en la realización de un ejercicio con espacio tasado en el que el estudiante tiene que justificar el objeto, la metodología y las conclusiones más relevantes del trabajo realizado. No obstante, este formato escrito del examen (con un máximo de dos páginas) deja poco margen para que el estudiante pueda exponer muchos de los matices y detalles de su trabajo. Por el contrario, el formato del vídeo le permite una presentación más rica en detalles y comentarios y más adecuada para que, en un máximo de diez minutos, pueda exponer los principales elementos del TFG, así como las conclusiones y resultados de este.
- Competencias transversales: expresión oral, capacidad de síntesis y argumentación. Las encuestas realizadas a los estudiantes participantes, tal como veremos posteriormente, confirman que la participación en las actividades de los vídeos les ha ayudado a desarrollar esas competencias de comunicación oral tan importantes en el ámbito del Derecho. Al tratarse de disertaciones con limitación temporal de diez minutos aprenden a desarrollar esa capacidad de síntesis y argumentación tan necesaria en los conflictos jurídicos en los que los hechos, la normativa y los datos exigen un adecuado enfoque que permita

delimitar los elementos esenciales y saber argumentarlos de forma adecuada y en un tiempo limitado.

- Mejora de habilidades de comunicación: tono, ritmo y expresión no verbal. Este aspecto de las habilidades generales de comunicación puede parecer aparentemente menor, pero a los participantes les ha resultado muy beneficiosos para otras muchas actividades que realizan en su vida académica y profesional. En el caso de Derecho, la experiencia de los profesores en la docencia y en la comunicación oral en otros foros jurídicos ha sido esencial para a los estudiantes su saber y su experiencia profesional.
- Fomento de la creatividad y de las habilidades tecnológicas. La versatilidad de ser un proyecto piloto ha permitido que los profesores dejaran a los estudiantes un amplio margen de libertad a la hora de desarrollar su creatividad en función de cada TFG y del ámbito material del Derecho en el que se desarrollara la actividad. De esta forma, las distintas presentaciones han sido muy heterogéneas entre sí y ha habido aportaciones muy originales a través de fotografías, vídeos incrustados, contenidos enriquecidos, novedosos usos de la cámara web y otras muchas acciones que han permitido desarrollar estas capacidades creativas (que no son muy frecuentes en el ámbito convencional de los estudios de Derecho).
- Mejor comprensión y análisis de los contenidos. El hecho de tener que exponer los contenidos a partir de un análisis previo de los contenidos jurídicos (que puede consistir, por ejemplo, en legislación, doctrina o jurisprudencia) exige al estudiante un grado de comprensión y análisis que no se puede limitar (como ocurre, ocasiones con el trabajo escrito) a la mera lectura y compilación de contenidos.
- Refuerzo de la comunicación con el tutor. Los procesos de tutorización de los TFG, en el caso de la UNED, vienen desarrollándose de forma escrita por distintos medios (como los foros y los correos electrónicos). Si bien, el efecto de la pandemia y

la utilización de nuevos recursos tecnológicos ha llevado a que los profesores usen otros medios de comunicación complementarios como las reuniones virtuales. El espacio de comunicación creado con la evaluación de los vídeos ha fortalecido a la comunicación entre el profesor y los estudiantes participantes y ha generado efectos positivos tanto para el fondo y la forma de los trabajos finales.

Con respecto a los beneficios que el proyecto ha supuesto para los profesores, el punto de partida más frecuente ha sido una incertidumbre inicial respecto del tiempo adicional que el proyecto iba a suponer para los profesores. Las preguntas iniciales solían dirigirse al tiempo adicional que el visionado y valoración de los vídeos iba a suponer respecto del trabajo de lectura y evaluación del texto escrito. A continuación, resumimos algunas de las oportunidades y beneficios que el proyecto ha supuesto para los profesores:

- Garantiza el conocimiento de la materia por el estudiante. La realización de los vídeos supone una garantía respecto del conocimiento del ámbito material en el que se desarrolla el trabajo. En este sentido, uno de los riesgos que con frecuencia plantean los trabajos escritos de Derecho es que los estudiantes se limiten a una labor “compiladora” o meramente descriptiva en la que no es posible determinar, con certeza, el grado de comprensión y conocimiento de la materia. Hemos comprobado que los estudiantes que realizan una presentación oral de los resultados de su trabajo, incluso ya desde el video borrador, se implican mucho más en el tema de estudio y abordan el contenido del trabajo con un enfoque más personal, crítico y reflexivo, que se refleja también en el texto escrito.
- Evita posibles plagios. La realización de los vídeos supone una garantía adicional respecto de la originalidad y autoría de los trabajos. Muchos estudiantes carecen de experiencia previa en la realización de trabajos de investigación y, por tanto, desconocen la metodología. A ello se une que el límite entre el plagio y la investigación ética a veces no está del todo claro para los

estudiantes. Uno de los problemas más frecuentes es el exceso de contenidos extraídos de forma literal de otras fuentes o, incluso, la utilización fraudulenta de trabajos de otros autores. En este contexto, la participación de los estudiantes en la realización de los vídeos exige un compromiso y una actividad progresiva que garantiza la autoría del TFG.

- Facilita la comunicación con el estudiante. Uno de los recelos más frecuentes de los profesores respecto del proyecto era el tiempo adicional que les iba a exigir. Es evidente que los profesores tendrán que dedicar tiempo para la lectura, revisión y valoración de texto escrito, a lo que se suma el tiempo de visionado (máximo de 20 minutos para los dos vídeos) y de comentarios a los mismos que se realizan mediante rúbrica. No obstante, la experiencia ha demostrado que el intercambio de comentarios a través de rúbrica evita otros muchos correos electrónicos o llamadas de teléfono (en el caso de la UNED) que normalmente se realizan entre profesor y alumno. De igual forma, ese intercambio de ideas contribuye a garantizar que se han aprendido los contenidos básicos del ámbito jurídico que se trate. Esta mejor comunicación con el estudiante a solventar muchas dudas que, en los otros casos en los que se realiza el vídeo, suelen remitirse al profesor por otras vías muy diversas.
- Mejora la objetividad de la evaluación y su seguimiento. En los casos en los que el profesor cuenta con un vídeo borrador y un primer texto inicial del TFG dispondrá de mejores elementos para realizar la valoración del trabajo que está realizando el estudiante. En el caso de los vídeos, los contenidos que expresa el estudiante durante esos minutos (así como la forma de esa comunicación) son indicadores de gran utilidad para que los profesores valoren el grado de comprensión de los contenidos, así como el esfuerzo realizado en el desarrollo del trabajo académico.
- Fortalece las actividades de innovación del profesorado. La participación de los profesores en el proyecto ha supuesto una

mejora en sus destrezas tecnológicas respecto de los formatos de vídeos, los repositorios para su valoración, la comunicación mediante rúbricas, etc. Es decir, al igual que para los alumnos supone un esfuerzo de innovación, en el caso de los profesores también exige una adaptación a los formatos de video y a unas herramientas digitales que no suele utilizar cuando el TFG se limita el texto escrito.

4. NECESIDADES, DIFICULTADES Y MATERIALES DEL PROYECTO

Las necesidades técnicas del proyecto no han sido muy exigentes ya que tanto los profesores como los estudiantes han podido participar utilizando el software facilitado por la universidad o recurriendo a aplicaciones gratuitas en abierto. Respecto de la grabación de los vídeos, lo más relevante era que utilizaran alguna herramienta que permitiera combinar de forma simultánea la cámara con la presentación de diapositivas.

La aplicación más utilizada ha sido PowerPoint que ofrece esta posibilidad. Para ello, el estudiante debe realizar esa labor progresiva de seleccionar y ordenar la información, preparar la dispositiva de forma acorde con el tiempo, exponer los contenidos a la cámara combinando su expresión oral con la información de la presentación y, por último, revisar y editar el vídeo para incorporarlo a la plataforma. Además de PowerPoint, otros estudiantes han recurrido a las opciones que ofrecían aplicaciones como Teams y algunas otras en abierto como ScreenCast.

Respecto del envío y custodia de los vídeos, en una primera fase se hizo por diversos medios tales como el correo electrónico, las plataformas de envío para archivos pesados o compartiéndolos a través de enlaces seguros. No obstante, en este último curso se optó por los formularios de OneDrive que permiten restringir el acceso a los miembros de la organización y, lo que es más interesante, vincula unos campos de información con el propio archivo de vídeo (que puede ocupar hasta 1G). Con vistas al futuro próximo, en caso de generalizarse el proyecto al conjunto de estudiantes de la Facultad de Derecho, sería deseable incorporar un espacio específico en la plataforma docente de la Universidad, de forma

que todas las comunicaciones y archivos queden vinculados, de forma directa, a la asignatura del TFG.

Como es lógico, en el desarrollo del proyecto ha habido diversas incidencias y dificultades de distinto tipo que han podido suponer ciertos obstáculos, pero en todos los casos se les ha dado una solución adecuada. Si bien la casuística es muy variada, algunas de las más frecuentes son las siguientes:

- Uso de canales inadecuados para el envío de los mini videos. Por ejemplo, los casos en que los estudiantes ha subido el mini video a una carpeta de OneDrive personal no compartida. A este fin se han facilitado formularios disponibles en el enlace que se proporciona con un espacio para insertar el video, que lo redirige a la carpeta de OneDrive.
- Otro de los problemas ha sido el envío por parte de los estudiantes de formatos de video incompatibles, o archivos con mucho peso. Para solucionar este tipo de incidencias, hemos contado en todo momento con el apoyo tecnológico de la universidad.
- En cuanto a las incidencias referidas a la propia presentación, se han observado, entre otras, las siguientes: grabaciones con sonido deficiente o con ruidos de fondo, desconexiones entre las diapositivas y la presentación oral (por ejemplo, dispositivas sin voz, o en silencio), inadecuación al tiempo establecido, falta de homogeneidad en las diapositivas, etc. En todos estos casos, las soluciones se han dado a través de la evaluación del mini video borrador, así como recordando a los estudiantes que tienen a su disposición los tutoriales explicativos.

Una de las soluciones propuestas para solventar las distintas incidencias ha sido la creación de un chat colaborativo entre estudiantes (creado en los foros de la asignatura), destinado para compartir dificultades u obstáculos en la grabación, de modo que unos estudiantes pudieran aprovechar la experiencia o pericia de otros. En los casos en los que se ha creado el funcionamiento del chat ha sido excelente, hasta el punto —a

modo de anécdota—, que uno de los estudiantes que iba a abandonar el proyecto, decidió quedarse por los consejos y el apoyo recibido de sus compañeros.

En cuanto a los materiales del proyecto, los materiales de apoyo para estudiantes y profesores han sido esenciales para facilitar su incorporación al proyecto y el desarrollo de las actividades. En el caso de los estudiantes, la posibilidad de visualizar ejemplos de vídeos de estudiantes de otros años (que habían dado su autorización para ello) ha sido un gran estímulo. De igual forma, se les ofreció toda la información que necesitaban para los vídeos, desde los tutoriales sobre cómo utilizar las distintas aplicaciones, hasta el cronograma y demás actividades a realizar.

Con respecto a los profesores, se incrementado la información se facilitaba para que vencieran la inicial resistencia al cambio que todo proyecto de innovación suscita. En este sentido, se puso a su disposición el cronograma, los ejemplos de rúbricas, la información sobre las aplicaciones y hasta modelos de mensajes para los estudiantes que los profesores podían adaptar a las necesidades y al momento en el que tenían que escribir a los estudiantes.

5. EVALUACIÓN Y FUTURO DEL PROYECTO.

Las encuestas realizadas en el curso 2020/21 entre los 55 estudiantes participantes demuestran que tuvo una excelente acogida, puesto que un 97,8% de los estudiantes recomendaría el modelo para implantarlo en la asignatura del TFG y un 95,7% de los participantes consideraba que había recibido información suficientemente adecuada por parte del profesorado, lo que indica el grado de compromiso con el proyecto de los profesores participantes. En el último curso 2021/22, las cifras de la encuesta de evaluación se han mejorado, tanto desde un punto de vista cuantitativo como cualitativo. A continuación, resumimos los resultados más relevantes para nuestro estudio:

- El proyecto ayuda en la adquisición de competencias digitales. Tal como muestra la figura 1, la mayoría de los estudiantes no conocía la herramienta que han utilizado para el trabajo, lo que

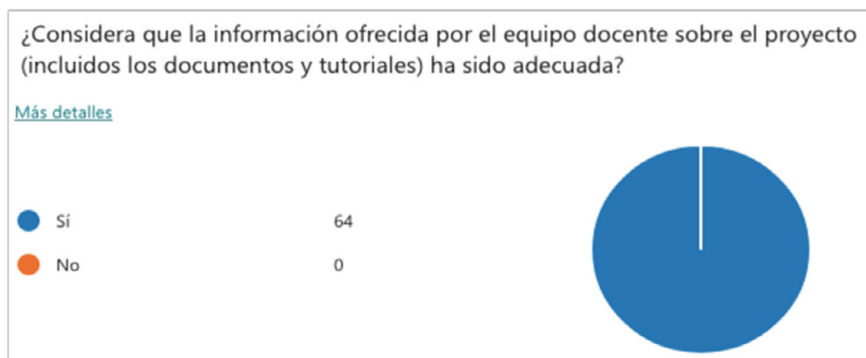
no les ha impedido aprender su manejo hasta culminar con satisfacción el proyecto.

FIGURA 1



- La información facilitada ha sido la adecuada. La mejora de la información y documentación que se ha ofrecido a los estudiantes ha sido clave para la motivación de los participantes (profesores y estudiantes).

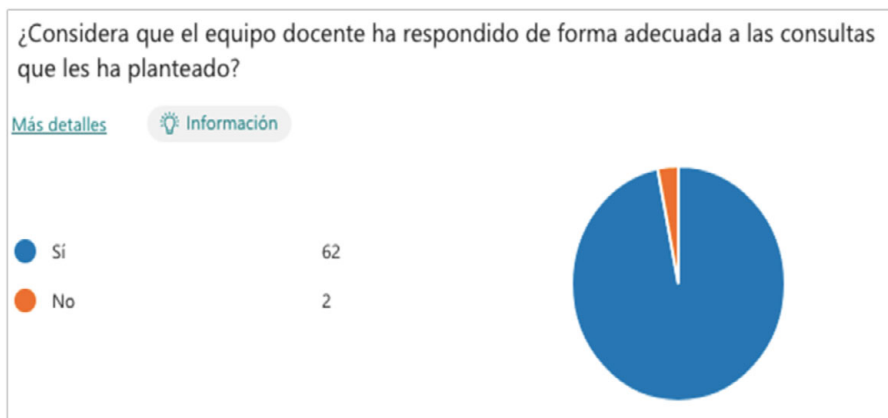
FIGURA 2



- El compromiso y trabajo de los profesores ha sido de gran nivel. La valoración de los estudiantes demuestra que los profesores han estado muy comprometidos con la innovación y con el carácter piloto del proyecto. En el caso de generalizarse esta actividad a todos los TFG, será muy interesante ver los

resultados de la evaluación de los profesores que, en su caso, tuvieran que participar de forma obligatoria.

FIGURA 3

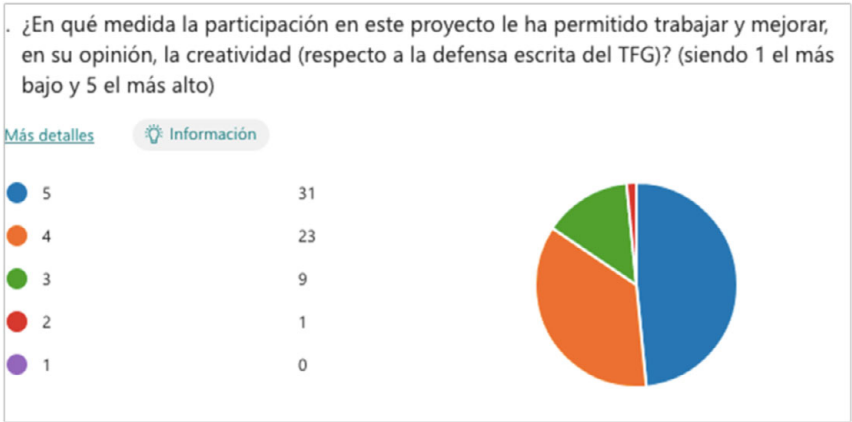


- La participación en el proyecto ha mejorado notablemente las competencias de comunicación oral de los estudiantes. Tal como demuestran los datos de la encuesta (figuras 4 y 5) los estudiantes participantes han desarrollado una serie de competencias a las que no habrían tenido acceso mediante el método convencional del TFG escrito. Este punto es indicador esencial que hace referencia al objetivo principal del proyecto.

FIGURA 4



FIGURA 5



- El proyecto ha sido muy bien valorado por los estudiantes. La valoración general del conjunto del proyecto demuestra que se han cumplido las expectativas iniciales y que el incremento en el número de participantes no ha afectado a la calidad de los resultados.

FIGURA 6



A la vista de los buenos resultados conseguidos en la Facultad de Derecho, la nueva fase del proyecto prevista para el curso que viene se desarrollará como proyecto institucional de la Facultad de Derecho de la UNED, de forma que implicará a los TFG de los cuatro grados actuales: Grado en Derecho, Grado en Ciencias Jurídicas de las Administraciones Públicas, Grado en Trabajo Social y Grado en Criminología. Para garantizar la coherencia y homogeneidad del proyecto, este será gestionado por un equipo de coordinación constituido por los cuatro coordinadores de grados de la Facultad de Derecho que tendrán una responsabilidad compartida y solidaria respecto del conjunto del proyecto. En este nuevo contexto institucional, los objetivos que el proyecto se plantea son:

- Consolidar y ofrecer su utilización en la asignatura del TFG en todos los grados de la Facultad de Derecho.
- Continuar con las iniciativas desarrolladas en los Máster de la Facultad, con especial atención al Máster Universitario de Acceso a la Abogacía.
- Continuar con la valoración y testeo del proyecto para su desarrollo en otras asignaturas de grado y máster de la Facultad de Derecho.

6. CONCLUSIONES:

A la vista de los buenos resultados que ha dado el proyecto, a partir de la experiencia de estos tres cursos académicos, podemos resumir las conclusiones en torno a las siguientes consideraciones agrupadas.

- Docentes: mejora la tutorización y la preparación de los estudiantes participantes. La participación en el proyecto actúa como motivación para los estudiantes que asumen un mayor compromiso con el proyecto, al tiempo que la mejora en la comunicación con el tutor a través de la rúbrica se transforma en una mejor tutorización. El conjunto de este esfuerzo mutuo de profesor y estudiante redunda en unos mejores resultados de

los estudiantes gracias a la mejor preparación y al esfuerzo desarrollado a lo largo del cuatrimestre del TFG.

- Competenciales: refuerza todas las competencias relacionadas con la comunicación y la expresión oral. Los resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes y la propia valoración de los profesores confirman que el proyecto logra su objetivo principal de desarrollar y fortalecer esas competencias de los títulos relacionadas con la comunicación y la expresión oral, que son de máxima importancia en la fase final de los planes de estudio de Derecho.
- Tecnológicas: fomenta la innovación y la transición digital de profesores y estudiantes. El proceso de cambio e innovación que supone la incorporación de los vídeos en el cronograma de actividades del TFG se ha realizado con naturalidad por parte de estudiantes y profesores ya que se trata de unas herramientas tecnológicas sencillas que han generado efectos positivos una vez incorporadas como actividades docentes. En conjunto, para todos los colectivos participantes, ha supuesto un avance, modesto pero importante, en el camino de la transición digital.
- Económicas: en términos económicos y de recursos supone casi un coste cero. Los recursos utilizados por los estudiantes y profesores a lo largo de todo el proceso han sido, o bien recursos en abierto y gratuitos, o bien herramientas para las cuales ya tenía licencia la universidad (como, por ejemplo, las licencias de OneDrive o los programas como PowerPoint de Microsoft). Por ello, la ampliación del proyecto a más usuarios no generará costes económicos adicionales si se hace a partir de la estructura digital de la universidad.
- Estructurales: para su generalización necesita instrumentos digitales adecuados y seguros en la plataforma docente. Desde un punto de vista de la adaptación de la estructura tecnológica (sin que tenga que suponer costes económicos adicionales), la generalización del proyecto a una masa crítica mucho más amplia (como puede ser todos los estudiantes de los planes de estudio de Derecho en el caso de la UNED), sí exigirá algunas adaptaciones dentro de la plataforma docente. Así, por

ejemplo, será necesario la habilitación de espacios en los foros, la creación de un sistema de archivo más estable para el repositorio de los videos y, en general, la creación de unos canales de comunicación sencillos y específicos para que fluya la información y los contenidos relacionados con el proyecto.

- Legales: necesita la modificación del título en caso de generalizarse como sistema de evaluación. La última reforma legislativa tendente a exigir la defensa pública del TFG exigirá, en universidades como la UNED, el diseño de comisiones que puedan evaluar de manera no presencial la presentación de los trabajos. Por ello, este proyecto podrá ayudar en la preparación de los estudiantes para esa defensa, pero su incorporación como sistema de evaluación generalizado o, incluso, el mero cambio de ser un proyecto piloto a un criterio generalizado que pueda otorgar puntuación adicional a los estudiantes (dejando de ser voluntario para ser obligatorio) debería incorporarse en los planes de estudio a través de la correspondiente modificación de título respaldada con el visto bueno de la ANECA.

En resumen, podemos concluir que la integración de presentaciones orales en la asignatura de TFG constituye un valor añadido al ser una excelente oportunidad para que los estudiantes logren el desarrollo de competencias de expresión y comunicación oral. El proyecto ha demostrado que contribuye de forma notable a que aprendan a transmitir ideas, organicen la información sobre una materia, desarrollen la capacidad de síntesis, mejoren la presentación de problemas y sepan aportar soluciones. Todo ello en el contexto de la comunicación y expresión oral que es de máxima relevancia en los estudios de Derecho y, en el caso particular de la asignatura del TFG, de gran actualidad de cara a la defensa pública de estos trabajos.

7. REFERENCIAS

- Anderson, J.S., & Williams, S.K. (2012). Pecha Kucha for lean and sticky presentations in business classes: Working paper series—12-03, Northern Arizona University.
- Beyer, A. M. (2011). Improving Student Presentations: Pecha Kucha and Just Plain PowerPoint. *Teaching of Psychology*, 38(2), (pp. 122–126)
- Chikushi, U. A. B., Dytham, M., y Klein, A. (2007). Pecha kucha night: 20 images x 20 seconds. Japan: KleinDytham Architecture.
- Klontzin, J.C., Paladino, E.B., Johnston. B., & Devine, C. (2010). Pecha kucha: Using 'lightning talk' in university instruction. *Reference Services Review*, 38 (1), (pp.158–167).
- Levin, M.A., & Peterson, L.T. (2013). Use of pecha kucha in marketing students' presentations. *Marketing Education Review*, 23(1), (pp.59–63).
- McDonald, R.E., & Derby, J.M. (2015). Active Learning to Improve Presentation Skills: The Use of Pecha Kucha in Undergraduate Sales Management Classes. *Marketing Education Review*, 25, 21 - 25.
- Murugaiah, P. (2016). Pecha Kucha Style PowerPoint Presentation: An Innovative Call Approach to Developing Oral Presentation Skills of Tertiary Students. *Teaching English with Technology* 16, (pp 88-104).
- Oliver, J., y Kowalczyk, C. (2013). Improving student group marketing presentations: a modified pecha kucha approach. *Marketing Education Review*, 23(1), (pp 55–58).
- Tomsett, P. y Shaw, M. (2014). Creative Classroom Experience Using Pecha Kucha to Encourage ESL Use in Undergraduate Business Courses: A Pilot Study, *International Multilingual Journal of Contemporary Research*, June 2014, Vol. 2, No. 2, (pp. 89-108)
- Thomson, C (2003). PowerPoint Makes You Dumb, *The New York Times Magazine*, Dec. 14, 2003.
- Tufte, Edward. (2003). *The Cognitive Style of PowerPoint*. Graphics Press.

EL DEBATE ACADÉMICO COMO TÉCNICA PARA LA APROXIMACIÓN DEL ALUMNADO A LOS ORDENAMIENTOS JURÍDICOS EXTRANJEROS

JAVIER MARTÍNEZ CALVO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Cada día resulta más evidente la necesidad de introducir técnicas docentes que favorezcan la implicación del alumno en su propio proceso de aprendizaje, implicándole en el desarrollo del mismo. De este modo, estamos pasando de un sistema en el que el papel del alumno es pasivo (atendiendo y tomando apuntes, pero sin participar en el desarrollo de la clase) a un modelo en el que pasa a desempeñar un papel protagonista.

Ello permite que los alumnos adquieran otras competencias más allá de las puramente teóricas y memorísticas, que, si bien son necesarias (incluso me atrevería a decir que imprescindibles), se revelan insuficientes para garantizar su incorporación exitosa al mercado laboral una vez que finalicen sus estudios. Y es que, las empresas cada vez valoran más a los profesionales que, además de contar con los conocimientos teóricos necesarios, han desarrollado otras competencias, como el trabajo en equipo o la oratoria (de hecho, esta última tiene una importancia capital en el ámbito jurídico, tanto si se pretende acceder al sector privado como si se quiere estudiar una oposición pública).

A tal efecto, el debate jurídico puede resultar una técnica muy eficiente para favorecer las mencionadas competencias, pues permite que sean los alumnos los que tomen las riendas de la clase y construyan su contenido, obviamente con ayuda del profesor, que ha de desarrollar un papel facilitador (Lorenzo de Reizábal & Benito Gómez, 2019) y de supervisión.

A lo anterior hay que añadir que vivimos en un mundo cada vez más globalizado, en el que el conocimiento del propio ordenamiento jurídico no resulta suficiente para resolver las diferentes controversias jurídicas que pueden plantearse. Y es que, la creciente presencia de personas extranjeras en nuestro país hace que cada vez sea más frecuente que nuestros operadores jurídicos nacionales se vean obligados a sumergirse en un ordenamiento jurídico distinto del español, como resultado de la aplicación de las normas de Derecho internacional privado.

Y la globalización del Derecho exige también un cierto conocimiento de las lenguas extranjeras, al menos de aquellas pertenecientes a los países que nos rodean. Obviamente, la lengua inglesa todavía juega un papel predominante, pero cada vez resulta más necesario adentrarse en el conocimiento de otros idiomas, pues como es bien sabido, el inglés todavía no ha adquirido la universalidad de la que se le ha pretendido dotar. Acontecimientos como el Brexit o la pérdida de peso de EEUU en el panorama internacional refuerzan esta necesidad de ampliar los conocimientos lingüísticos de nuestros alumnos más allá del inglés.

Por todo ello, creo que introducir un elemento extranjero en la metodología del debate académico supone un gran acierto, pues junto a las ventajas que plantea el propio debate, permite desarrollar también las competencias lingüísticas de nuestros alumnos (Martínez Calvo, 2020), a la vez que se favorece el conocimiento de otros ordenamientos de nuestro entorno.

Con dicho objetivo, durante el presente curso he celebrado con mis alumnos (pertenecientes al primer curso del Grado en Derecho) varios debates sobre Derecho comparado. Para ello, he invitado a la Universidad de Zaragoza (en la que imparto docencia) a los profesores Marco Rizzuti (perteneciente a la Universidad de Florencia), Angelo Venchiarutti (perteneciente a la Universidad de Trieste) y Riccardo Mazzariol (perteneciente a la Universidad de Padua).

2. OBJETIVOS

- Mezclar las clases tradicionales con técnicas de aprendizaje activo que hagan las clases más dinámicas y participativas y que conlleven una mayor implicación del alumno.
- Mostrar al alumno una visión más práctica del Derecho, acercándole a problemas jurídicos reales.
- Aumentar el grado de motivación de los estudiantes y su interés por la materia.
- Mejorar la asimilación y retención de los contenidos teóricos por parte del alumnado.
- Potenciar la interacción entre el profesor y los alumnos, así como entre el propio alumnado, fomentando el intercambio y confrontación de ideas y conocimientos.
- Favorecer un aprendizaje significativo por parte del alumnado.
- Dar la oportunidad a los alumnos y alumnas más tímidos (o con dificultades sociales o lingüísticas) y que no suelen participar en clase, de que expresen su opinión sobre el tema tratado.
- Evaluar nuestra labor como docentes y proporcionar al profesor información acerca de la evolución de sus alumnos.
- Favorecer una evaluación formativa de los alumnos.
- Promover la cooperación interuniversitaria en la innovación docente.
- Mejorar el conocimiento de las lenguas extranjeras por parte de los alumnos del Grado en Derecho.
- Favorecer el conocimiento de los ordenamientos jurídicos de nuestro entorno.

Como puede observarse, muchos de los mencionados objetivos se alinean con los objetivos perseguidos por el Campus de Excelencia Internacional Iberus (<https://bit.ly/3vhn1BQ>), tales como conseguir una formación integral de calidad o lograr la excelencia científica. Además, también se apuesta por la internacionalización, pues el proyecto incluye a docentes de prestigiosas Universidades extranjeras. En este sentido, en la medida en la que se impulsa la colaboración entre diferentes

Universidades europeas, se desarrolla también uno de los principales objetivos perseguidos por el Proyecto de Universidad Europea UNITA-universitas montium (<https://bit.ly/37JEn3q>).

Además, muchos de los objetivos que se persiguen con el proyecto también se alinean con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de Naciones Unidas (<https://bit.ly/3vdB2Sj>), especialmente con el objetivo nº 4 (Educación de calidad) y con el nº 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas).

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica se divide en las siguientes fases:

3.1. ACTIVIDADES PREVIAS

Antes de iniciar los debates es necesario que los alumnos cuenten con las nociones teóricas básicas acerca de la asignatura, por lo que es recomendable que se pongan en marcha cuando el curso ya esté avanzado y los alumnos comiencen a tener un cierto dominio de la materia. A tal efecto puede resultar útil que, junto a la impartición de la clase magistral, se proponga algún supuesto práctico en las semanas previas al inicio de la actividad que les permita profundizar en la materia (por ejemplo, recurriendo al tradicional método del caso). De este modo, la actividad les servirá para asentar los conocimientos adquiridos. Aunque también cabe plantear el debate como una fórmula para que los alumnos adquieran nuevos conocimientos, por ejemplo, abordando un tema no trabajado previamente (como veremos en el siguiente apartado). En todo caso, creemos que es imprescindible que cuenten al menos con algunas nociones básicas de la asignatura para que puedan sacar el máximo partido a la actividad.

Otra tarea que habrá que llevar a cabo con carácter previo será proporcionar a los alumnos todas las instrucciones que han de seguir durante el desarrollo de la actividad: cómo se va a realizar, las fases que va a tener, cómo se evaluará, etc. Unas instrucciones que es recomendable que queden a disposición de los alumnos para que las puedan consultar en cualquier momento, por lo que puede ser interesante subirlas a la

correspondiente plataforma virtual (en nuestro caso Moodle). Además, puede aprovecharse para colgarles también materiales que les puedan ser de utilidad para preparar los debates.

Incluso podría ser muy útil proporcionar a los alumnos algunas nociones sobre oratoria, como el lenguaje a utilizar, dominio de la voz, contacto visual o movimientos en el espacio.

3.2. ELECCIÓN DEL TEMA DE DEBATE

En cuanto al tema sobre el que va a versar el debate, habría de estar relacionado con la materia que se esté impartiendo, para que permita trabajar conceptos básicos de la asignatura. Al respecto, existen dos opciones: elegir un tema sobre el que todavía no se haya trabajado en las clases teóricas, para que los alumnos puedan ir adquiriendo conocimientos a medida que se avanza en la actividad; o bien escoger un tema sobre el que ya se les haya proporcionado las nociones teóricas, de modo que puedan asimilar e interiorizar los conocimientos que ya han adquirido, a la vez que los amplían.

Por otro lado, el tema puede ser muy concreto o más amplio, es decir, se puede debatir sobre un caso determinado, o bien sobre temas generales. En nuestra opinión, quizás resulten más convenientes los temas amplios, ya que pueden dar lugar a debates más jugosos. Por ejemplo, en el ámbito del Derecho Civil se podría recurrir a algunos de los tradicionales debates: ej. libertad de testar vs. sistema de legítimas; derecho a conocer sus orígenes biológicos por parte de los hijos nacidos a través de técnicas de reproducción asistida vs. anonimato del donante, autonomía de actuación de las personas con discapacidad intelectual vs. establecimiento de sistemas de representación, etc.

A poder ser, debe tratarse de temas que conecten con la realidad y que sean capaces de despertar el interés y la curiosidad del alumno, para favorecer su grado de motivación. Y como es obvio, es importante también que se trate de temas en los que puedan existir diferentes posturas y que favorezcan el debate jurídico, pues las cuestiones sobre las que existe un consenso generalizado obstaculizan cualquier tipo de debate.

Por último, cabe plantear la posibilidad de dar participación a los alumnos también en la elección del tema del debate, proponiendo diversas alternativas para que puedan votar en favor de las que les parezcan más interesantes o incluso permitiendo que sean los propios alumnos quienes propongan los posibles temas en los que se va a centrar el debate.

3.3. FORMACIÓN DE LOS GRUPOS

Es opinión generalizada la de que la mejor forma de llevar a cabo este tipo de actividades de debate es el trabajo por grupos. No en vano, el debate en el aula constituye una de las principales fórmulas de aprendizaje cooperativo, puesto que la investigación y la preparación previa necesita del trabajo de todo el equipo.

Parece preferible hacer muchos grupos y que estos no sean muy grandes (por ejemplo, de unas 5 personas por grupo), aunque ello implique que hayan de celebrarse distintos debates. Incluso podría pensarse en crear una especie de torneo de debate dentro de la clase y que los distintos grupos se fueran clasificando hasta llegar a la final, en la que habría un ganador. Ahora bien, realizar varios debates requiere una mayor disponibilidad temporal. Si no se cuenta con ella cabe plantear otras alternativas, como por ejemplo que varios grupos defiendan cada una de las dos posturas, lo que a su vez permite comparar y determinar qué grupo está argumentando mejor.

Respecto a la conformación de los grupos, creemos que es mejor que corra a cargo de los propios alumnos, con el objeto de que aprendan a responsabilizarse de sus propias decisiones. Solo en caso de que no sean capaces de ponerse de acuerdo (lo que suele ser muy poco habitual) intervendrá el profesor.

Además, cada grupo tiene que elegir dos portavoces: uno para que haga una breve exposición al inicio del debate en la que explique la postura que van a defender y los argumentos en los que se sustenta y otro para que cierre el debate exponiendo las principales conclusiones a las que han llegado durante el mismo. En caso de que se decida hacer un torneo de debate, de modo que cada grupo participe en varios debates, resulta recomendable que los portavoces de los equipos vayan cambiando, con

objeto de aumentar la participación del resto de integrantes del grupo. En caso de que los grupos no se pongan de acuerdo para elegir a sus portavoces, estos serán designados por sorteo.

3.4. ASIGNACIÓN DEL ROL QUE HA DE DEFENDER CADA GRUPO EN EL DEBATE

A cada grupo se le asigna un rol en el debate: ej. si se utiliza como tema de debate la cuestión del derecho a conocer los orígenes biológicos por parte de los hijos nacidos a través de técnicas de reproducción asistida, uno de los grupos defenderá la prevalencia del derecho a conocer los orígenes biológicos sobre el anonimato del donante y el otro la postura contraria. La asignación se llevará a cabo por sorteo.

Téngase en cuenta que en muchos casos los grupos van a tener que defender posturas contrarias a sus propias convicciones, lo que a nuestro modo de ver es positivo para romper prejuicios y estimular un pensamiento crítico incluso respecto a las propias ideas preconcebidas.

3.5. INTRODUCCIÓN AL DERECHO COMPARADO

Un paso fundamental en esta metodología consiste en proporcionar a los alumnos algunas nociones básicas de Derecho comparado. En mi caso, me he centrado en el ordenamiento jurídico italiano. Y para ello, como adelantaba, he invitado a la Universidad de Zaragoza (en la que imparto docencia) a los profesores Marco Rizzuti (perteneciente a la Universidad de Florencia), Angelo Venchiarutti (perteneciente a la Universidad de Trieste) y Riccardo Mazzariol (perteneciente a la Universidad de Padua). El primero de ellos impartió una conferencia relativa a la determinación de los apellidos en el Derecho italiano (un sistema distinto al español, pues el nacido solo recibe un apellido -el paterno- y que ha provocado que empiecen a alzarse distintas voces en Italia reclamando un cambio de modelo). El profesor Venchiarutti se refirió a la protección de los derechos de la personalidad en el Derecho italiano (derechos al honor, a la intimidad y a la propia imagen) y el profesor Mazzariol al sistema de protección de las personas con discapacidad.

3.6. PREPARACIÓN DEL DEBATE

Los alumnos deben contar con tiempo suficiente para preparar el debate. A tal efecto, consideramos que sería apropiado que tuvieran unas dos semanas antes de la celebración del mismo. Y creemos que debería ampliarse a tres semanas en caso de que se lleve a cabo la actividad de cambio de roles que proponemos más adelante.

En esta fase los alumnos deberán hacer uso de diferentes recursos y materiales: manual de la asignatura, apuntes que hayan ido tomando en clase, artículos doctrinales, jurisprudencia, noticias de prensa, etc.

Además, el profesor irá orientando el trabajo autónomo de los alumnos, estando disponible para asesorarles y guiarles durante todo el proceso de preparación del debate.

3.7. ENTREGA POR ESCRITO DE LA MEMORIA DEL TRABAJO REALIZADO DURANTE LA FASE DE PREPARACIÓN DEL DEBATE

Con objeto de que el profesor pueda comprobar que los alumnos han ido trabajando y que la actividad se está desarrollando convenientemente, es recomendable que entreguen una memoria en la que hagan constar los principales argumentos en los que piensan basar la defensa de su postura en el debate. La entrega puede realizarse a través de la plataforma virtual Moodle.

3.8. CAMBIO DE ROLES

A nuestro modo de ver, puede resultar muy útil que, una semana antes de la celebración del debate, el profesor lleve a cabo un cambio de roles, de modo que aquellos grupos que defendían una postura pasen a defender la contraria; y viceversa. Otra alternativa es que los alumnos deban prepararse ambas posturas y hasta el mismo momento en el que vaya a dar comienzo el debate no se les comunique cuál de ellas van a defender; lo que puede decidirse mediante la realización de un sorteo al inicio de la clase.

3.9. CELEBRACIÓN DEL DEBATE

3.9.1. Fases del debate

Introducción al debate: el profesor introducirá el tema que se va a tratar explicando las principales controversias que se planten en torno al mismo y presentará a los grupos participantes. Así mismo, les proporcionará las instrucciones e indicaciones que se van a seguir en la sesión; y, entre ellas, fijará de antemano el tiempo del debate, siendo la duración óptima entre treinta y cuarenta y cinco minutos por cada debate, en caso de que únicamente participen dos grupos; mientras que parece recomendable que la duración sea mayor cuando participen más grupos. En tal caso, lo normal es que sea preciso desarrollarlo a lo largo de varias sesiones.

Argumentación: A continuación, cada uno de los grupos ha de llevar a cabo una breve exposición, en la que sintetice en un máximo de cinco minutos sus principales posturas y los argumentos en los que estas se basan. Esta limitación del tiempo demanda un esfuerzo por parte de los alumnos para seleccionar y focalizar la intervención en aquellos aspectos más importantes. La exposición inicial correrá a cargo de uno de los portavoces del grupo, previamente elegido; y durante la misma ningún otro grupo podrá interrumpirle.

Contrargumentación: En esta fase tendrá lugar la discusión propiamente dicha, y en ella cada uno de los grupos tratará de refutar los argumentos de la parte contraria. Las intervenciones ya no se limitarán a los portavoces, sino que podrán participar en el debate todos los integrantes del grupo, si bien respetando los turnos. De hecho, creemos que sería conveniente exigir que todos los miembros del grupo participen activamente en el debate (y de ahí que, como decíamos, resulte recomendable que los grupos no sean excesivamente amplios, pues ello dificulta la intervención de todos sus integrantes).

Cierre – “minuto de oro”: El debate se cerrará con una especie de “minuto de oro” en el que cada grupo pueda terminar su intervención con un alegato final que le permita resaltar las principales ideas y exponer las conclusiones más relevantes a las que haya llegado. Una vez más, es conveniente que se elija para esta tarea un portavoz, preferiblemente distinto de

aquel que ha abierto el debate con la exposición inicial. En todo caso, una vez concluida la fase principal del debate, y antes de proceder al “minuto de oro”, sería oportuno hacer una breve pausa de cinco minutos para que los equipos puedan juntarse y deliberar acerca del modo en el que van a enfocar el “minuto de oro” y lo que desean transmitir en el mismo.

3.9.2. El papel del profesor durante el debate

Aunque hay quien propone que los propios alumnos asuman la tarea de moderar el debate, a nuestro modo de ver, resulta conveniente que dicha función recaiga sobre el docente, que puede adoptar dos roles distintos: bien el de simple moderador o bien el de participante activo en el debate. Al respecto, con carácter general, nos parece preferible que el profesor se mantenga al margen del fondo del debate y se limite a moderar. No obstante, creemos que sí debería intervenir cuando resulte necesario para aclarar algún concepto que detecte que los alumnos no han comprendido correctamente o bien cuando observe que el debate está muy parado y los intervinientes comienzan a adoptar una posición pasiva, en cuyo caso puede utilizar técnicas para avivarlo, por ejemplo, formulando una pregunta o introduciendo nuevos aspectos.

Por otro lado, creemos que el profesor debería intentar crear un clima relajado durante el desarrollo de la actividad, para favorecer que los alumnos se encuentren cómodos y se minimice el riesgo de miedo escénico o miedo al fracaso; pues este tipo de actividades suelen generar cierto estrés en los alumnos y en no pocas ocasiones temor de no cumplir con las expectativas (Domínguez Alberto & Martínez Calvo, 2018). Además, tratará de que todos los grupos hayan dispuesto al final de la sesión de un tiempo semejante para exponer sus argumentos. A tal efecto, puede ser útil que el profesor vaya cronometrando las intervenciones de cada equipo.

Por último, una vez concluido el debate, el profesor intervendrá para proporcionar un *feedback* a los estudiantes acerca de los aspectos positivos y negativos que haya detectado en sus intervenciones. Obviamente, las críticas que se realicen han de ser siempre constructivas, de modo que sean percibidas por el alumno no como una reprimenda sino como una oportunidad para aprender (Lorente Navarro, Martínez Navarro & Martínez Calvo, 2015). Además, resulta conveniente que el profesor explique el posicionamiento mayoritario en la jurisprudencia acerca del tema debatido.

4. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

Con esta actividad se ha pretendido que los alumnos desarrollen diferentes competencias. Y es que, además de la adquisición y consolidación de los conocimientos teóricos de la asignatura, por medio de la técnica del debate se incentiva el desarrollo de diversas capacidades y competencias por parte de los alumnos. Entre ellas cabe destacar las siguientes:

- Mejora de habilidades comunicativas y expositivas (tanto en el discurso oral como en el escrito), de modo que puedan trasladar su mensaje de un modo eficaz. De hecho, la ausencia de la práctica de un discurso oral durante la etapa universitaria conlleva que en muchas ocasiones la primera intervención oral con relevancia que haga el alumno sea en el ámbito profesional (Funes Beltrán, 2020).
- Capacidad de razonamiento, de argumentación y de construcción de ideas de carácter jurídico, así como la aportación de juicios de valor.
- Capacidad investigadora, lo que incluye la capacidad de búsqueda e identificación de información relevante en bases de datos, revistas científicas, etc.
- Capacidad de trabajo en equipo, a la vez que se favorece también el aprendizaje autónomo. Al respecto, el trabajo colaborativo de los alumnos exige que previamente cada uno de ellos haya preparado las reuniones mediante el estudio de la asignatura, elaboración de propuestas, etc.
- Capacidad de liderazgo.
- Capacidad de pensamiento crítico, así como para identificar y analizar problemas jurídicos y plantear soluciones a los mismos.
- Capacidad de organización de tareas y administración del tiempo.

Además, mediante la aplicación de esta metodología es posible establecer un sistema de evaluación continua que permita valorar diferentes competencias (Orihuela Gallardo, 2020). A tal efecto, creemos que se debe evaluar tanto el proceso (ej. mediante el análisis de la memoria entregada por escrito tras las dos primeras semanas de preparación del debate) como el resultado final (a través de la observación del debate).

5. CONCLUSIONES

El mercado laboral, cada vez más exigente, demandas profesionales formados no solo en aspectos puramente teóricos del Derecho, sino que valora muy especialmente que cuenten con una serie de competencias transversales entre las que, sin duda, juegan un papel fundamental las relacionadas con las estrategias comunicativas.

Además, tras la adaptación del Grado en Derecho a los presupuestos del Espacio Europeo en Educación Superior se ha puesto de manifiesto la necesidad de implantar actividades de carácter práctico en las que el alumno asuma un papel proactivo en el desarrollo de su propio proceso de aprendizaje, permitiendo que pueda sentirse participe y protagonista de este. Paralelamente se ha modificado el rol del profesor, que ha dejado de ser un mero transmisor de conocimientos para pasar a convertirse en un agente dinamizador que ha de diseñar espacios de aprendizaje y ser guía del proceso de adquisición de conocimientos y habilidades del alumnado.

Ello exige una revisión de las metodologías docentes tradicionales, en las que la clase magistral ha jugado un papel predominante, e introducir nuevas técnicas que permitan alcanzar el objetivo de involucrar al alumno en el proceso de aprendizaje y proporcionarle una serie de competencias transversales que le permitan enfrentarse con éxito al mercado laboral una vez que concluya sus estudios. Y a tal efecto, la realización de debates en clase puede resultar una técnica muy eficiente para alcanzar los mencionados objetivos. De hecho, el debate es una metodología muy asentada en otros sistemas educativos, como el norteamericano, en los que ha demostrado ser una herramienta muy útil para el aprendizaje (Castillejo González, 2016), aunque en el caso de Europa todavía tiene escaso recorrido.

6. APOYOS Y AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente “El debate académico como estrategia para la formación transversal del jurista” (PIIDUZ_238).

Además, cabe agradecer expresamente a los profesores Marco Rizzuti (perteneciente a la Universidad de Florencia), Angelo Venchiarutti

(perteneciente a la Universidad de Trieste) y Riccardo Mazzariol (perteneciente a la Universidad de Padua) su buena disposición para trasladarse a Zaragoza e impartir a los alumnos una charla sobre los temas que iban a ser objeto de debate, explicando el estado de la cuestión en un ordenamiento jurídico diferente, como es el italiano.

7. REFERENCIAS

- Castillejo González, J.D. (2016). El debate en el aula. Una metodología para la mejora de la comunicación oral. *e-CO: Revista digital de educación y formación del profesorado*, 13.
- Domínguez Albero, S. & Martínez Calvo, J. (2018). La simulación de juicios en el aprendizaje del Derecho, con apoyo de Moodle. En: J.L. Alejandro Marco (Eds), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2017* (pp. 739-750). Universidad de Zaragoza.
- Funes Beltrán, T. (2020). La mejora del discurso oral en la enseñanza jurídica. En: R. Ruig Vila, J.M. Antolí Martínez, R. Díez Ros & N. Pellín Buades (Eds.), *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria* (pp. 739-750). Universidad de Alicante.
- Lorente Navarro, M.P., Martínez Navarro, M. y Martínez Calvo, J. (2015). Las TIC como herramienta de apoyo para el aprendizaje interdisciplinar del Derecho. En: J.L. Alejandro Marco (Eds), *Buenas prácticas en la docencia universitaria con apoyo de TIC: experiencias en 2015* (pp. 101-109). Universidad de Zaragoza.
- Lorenzo de Reizábal, M. & Benito Gómez, M. (2019). El debate en el aula de dirección de orquesta como mecanismo de aprendizaje individual y colectivo. *Revista Internacional de Educación Musical*, 7, 57-68.
- Martínez Calvo, J. (2020). Content and Language Integrated Learning in Civil Law. En: A.I. Allueva Pinilla J.L. & Alejandro Marco (Eds), *Actas de las Jornadas Virtuales de Colaboración y Formación Virtual USATIC 2020, Ubicuo y Social: Aprendizaje con TIC* (p. 30). Universidad de Zaragoza.
- Orihuela Gallardo, F. (2020). Una experiencia de innovación docente: el debate académico en Administración de Empresas. *RESED: Revista de Estudios Socioeducativos*, 8, 64-79.

LA CLINICA JURIDICA COMO METODOLOGIA DOCENTE

CARLA DE PAREDES GALLARDO
Universidad Europea de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El origen de la Clínica Jurídica tiene sus antecedentes en dos pedagogos de Facultades de Derecho, muy apartados tanto en el espacio como en el tiempo, el primero de los innovadores se sitúa en Rusia a principios del siglo XIX, el profesor Lyublinsky y 15 años después, el catedrático de los Estados Unidos William Rowe.

Frente a este contexto relativo a su origen, la doctrina mayoritaria coinciden en afirmar que no fue hasta el año de 1933 cuando verdaderamente nace el estudio del Derecho mediante la metodología de la clínica, cuando se publicó el artículo firmado por el profesor Jerome Frank que traducido al castellano corresponde: “¿Por qué no una Escuela Clínica de Abogados?”, quien con sus comentarios plagado de sátiras critica el estudio pasivo y tradicional del Derecho centrado en la lectura de libros y normas, comparando la metodología con los estudiantes de la Facultad de Medicina donde empiezan a aplicar sus conocimientos con pacientes reales (Campo, 2010).

Frank señalaba en su obra que el método de casos era negativo para los alumnos pues al estudiar libros de casos, únicamente prestaban atención a las resoluciones judiciales concretas para cada caso, sin observar las circunstancias que han llevado a los operadores jurídicos a adoptar dicha resolución. A su juicio, se trataba de un método que simplificaba el aprendizaje del Derecho, ya que los estudiantes que seguían el método de casos no observaban el lado humano de la administración de justicia, no atendían a los hechos ni a los métodos de negociación o resolución de conflictos, únicamente aprendían la decisión final. En su trabajo

expuso que los estudios de Derecho habían fracasado por tres motivos. En primer lugar, porque la enseñanza se planteaba desde una perspectiva estática sin ser conscientes de que el Derecho es una materia en continua transformación para adaptarse a las necesidades jurídicas de la sociedad en cada momento. En segundo lugar, el Derecho se estudiaba como si fuera el final de un proceso en lugar de ser una herramienta para la consecución de un fin. En tercer lugar, los casos que se estudiaban en las aulas eran inventados con poca relación con el mundo cotidiano. Partiendo de la necesidad de copiar de las facultades de medicina la enseñanza práctica real, propuso que los alumnos trabajaran gratuitamente, siempre apoyados por sus profesores, en la solución de casos jurídicos reales que plantearían personas sin recursos suficientes para acceder a los servicios jurídicos. El nuevo sistema propuesto fue extendiéndose debido a que los profesores de las universidades norteamericanas comprendieron la importancia de enseñar a los estudiantes cómo ser abogados, a la vez que prestaban su ayuda a personas con escasos recursos para defender sus derechos e intereses. Los proyectos iniciales consistieron en la creación de un tipo de consultorios jurídicos, totalmente gratuitos, donde los estudiantes de Derecho conocían la realidad de la práctica de la profesión, junto con la dura realidad social que se estaba viviendo en ese momento.

Hay muchos modelos de Clínica Jurídica en España, desde aquellas que se centran en preparar informes y estudios monográficos sobre temas sociales y de alcance comunitario relativos a la protección de derechos humanos, pasando por la alfabetización jurídica a determinados personas que son discriminados por su concreta enfermedad, hasta clínicas jurídicas que aceptan preguntas básicas sobre alguna especialidad del Derecho dadas las circunstancias especiales de precariedad de los potenciales consultantes.

Gracias a la expansión por todo el mundo de las clínicas jurídicas, hoy ya no se duda de la existencia de un movimiento clínico global. Las actividades de diversas organizaciones nacionales e internacionales han permitido crear una red global (ENCLE: European Network for Clinical Legal Education) en auge integrada por profesores de Derecho y otras personas comprometidas en la construcción y refuerzo de la educación

jurídica clínica alrededor del mundo. Los profesionales que participan en las diversas actividades clínicas globales están motivados por su preocupación por la formación jurídica profesional ofrecida, ya que no reviste el alcance social necesario, dejando sin atender el acceso igualitario a servicios jurídicos efectivos.

Las Clínicas Jurídicas tienen por tanto una dimensión poliédrica lo que permite predicar de ellas múltiples virtualidades y funcionalidades: indudable metodología práctica del conocimiento teórico del Derecho; fortalece y potencia los valores éticos y deontológicos del ejercicio futuro de la profesión; cimienta la visión de la función social del Derecho; sensibiliza los alumnos con la realidad social ayudando a los más vulnerables y genera equipos de diversos docentes clínicos en un contexto dinámico de responsabilidad y compromiso social por las universidades involucradas.

Con relación a los alumnos es una forma de aprendizaje sistémico ya que facilita la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas mediante casos reales fidedignos, además de fomentar la adquisición de valores y principios al descubrir la función social que el Derecho cumple con la comunidad. Es una metodología académica que ofrece una forma innovadora y alternativa de enseñar el Derecho, que supera la tradicional teórica, por una enseñanza aplicada. Permite a los alumnos formarse en las habilidades y competencias profesionales del abogado, mediante el estudio y contribución a la solución de casos prácticos reales. Con relación a la sociedad permite acreditar y confirmar la responsabilidad social de la Universidad y por supuesto de sus alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales, garantizando su compromiso con las asociaciones y personas vulnerables a través de la alfabetización jurídica.

La Universidad Europea, ha buscado una identidad propia, que permite considerar a la Clínica Jurídica con una marca identificable, basada principalmente, en primer lugar, un aprendizaje práctico del Derecho por los estudiantes del Grado en Derecho y Master Universitario de la Abogacía. En segundo término, un instrumento que proporcione la comprensión del contexto a la que se enfrentará el estudiante en su vida

profesional y, por último, un vehículo que permitirá que el alumno observe la función social del Derecho sensibilizándose con la realidad presente.

Es una metodología académica que ofrece una forma innovadora y alternativa de enseñar el Derecho, que supera la tradicional teórica, por una enseñanza aplicada. Es una herramienta de aprendizaje conocida en otros campos científicos, llevada al campo del Derecho, y permite a los alumnos formarse en las habilidades y competencias profesionales del abogado, mediante el estudio y contribución a la solución de casos prácticos reales. Para llevarla a cabo se requiere la ayuda y colaboración de profesores académicos clínicos y de abogados que, a través de su compromiso social y del ejercicio profesional pro-bono, dirigen y orientan a los alumnos en la resolución de los asuntos concretos que se les presentan.

La expresión Pro Bono deriva de la frase latina “Pro bono público” que se refiere a acciones realizadas “por el bien público”. Se trata de la prestación voluntaria de asesoramiento jurídico gratuito en beneficio de personas o comunidades necesitadas, menos privilegios, en situación de vulnerabilidad social o marginadas y a las organizaciones que las asisten, así como la prestación de asesoramiento jurídico gratuito en temas de interés público. La actividad pro-bono varía en función del país o jurisdicción donde se utilice, pero podemos decir que reúne las siguientes características, en primer lugar, trabajo legal realizado por abogados, para el bien de la comunidad y no con interés comerciales, voluntario para el abogado y gratis para el cliente y realizado con los mismos estándares profesionales que el realizado para los clientes habituales del abogado.

La Clínica Jurídica se nutre de necesidades y demandas que llegan a través de colectivos en situación de vulnerabilidad. Por eso, la Clínica jurídica es un instrumento eficaz para los estudiantes porque les permite conocer la función social del Derecho y porque facilita aplicar los compromisos profesionales y deontológicos de los abogados socialmente responsables, a través de la actividad pro-bono.

2. OBJETIVOS

La Clínica Jurídica de la Universidad Europea de Valencia nace en el año 2019 como una nueva metodología académica integradora de conocimientos y valores éticos que debe de complementar la formación de los alumnos del Grado en Derecho. Es un vehículo que permite al alumno observar desde primera línea la función social del Derecho.

La Clínica Jurídica tiene por objetivo lograr una formación integral del alumno, constituyendo una metodología académica fundamentada en un aprendizaje experiencial, a través del conocimiento de casos reales y fomentado la responsabilidad social del Derecho colaborando con Asociaciones no lucrativas y sus asociados falto de recursos económicos en temas jurídicos no jurisdiccionales, con la guía, asesoramiento y tutelaje de abogados Probono. La Clinica Juridica es un espacio de formación teórica-practica, basada en la conexión entre la realidad social y la jurídica, en la que además se presta un servicio a la comunidad al trabajar sobre problemas reales en los que se subyace un problema social o un interés público.

Los objetivos de la Clinica respecto al alumno son, en primer lugar, ofrecer posibilidad de voluntariado a los estudiantes de forma pro-activa. Todos los alumnos de la Universidad Europea de Valencia pueden participar en la Clinica. Al inicio de cada curso académico se les pasa un formulario para su inscripción si están interesados. En segundo término, vincular la oferta de voluntaria a los estudios jurídicos del alumno, reforzando su formación práctica a través del servicio a personas y colectivos en situación o en riesgo de exclusión social. Concretamente, se trata de que los alumnos sepan aplicar los conocimientos y competencias adquiridas a lo largo de los estudios del grado de derecho a problemas concretos a la vez que se oferta un servicio a la sociedad, con especial atención a las personas en situación de vulnerabilidad y/o riesgo de exclusión y sus circunstancias. En tercer lugar, acompañar los procesos personales y grupales de contacto con la realidad, detección de necesidades y acción para el cambio social y, por último, poner los conocimientos universitarios al servicio de la sociedad.

Los objetivos, respecto las organizaciones sociales es proporcionar soporte jurídico a las actividades de dichas organizaciones sociales y proporcionar recursos humanos para las labores jurídicas que dichas organizaciones lleves a cabo. Por último, respecto a los abogados pro-bono les facilita proyectos en los que puedan volcar su actividad.

3. METODOLOGÍA

La educación jurídica clínica ha cobrado gran importancia en la formación de los juristas en las facultades de Derecho de todo el mundo revolucionando la forma de enseñar Derecho. Las clínicas son laboratorios para el aprendizaje del Derecho y por otro lado un servicio para la sociedad.

Los estudiantes del Grado en Derecho son invitados a vincularse de forma voluntaria a la Clínica Jurídica cuando empiezan el segundo curso.

Los alumnos o alumnas que se ofrecen a participar en las clínicas deben tener una gran motivación por adquirir conocimientos, que se complementa con la satisfacción personal que supone ayudar a una persona a resolver los problemas que plantea. Su herramienta de trabajo son los conocimientos adquiridos en sus estudios universitarios de Derecho. Las clínicas jurídicas cumplen con la anteriormente mencionada función social, porque los estudiantes ofrecen sus conocimientos para ayudar a la población de escasos recursos o que está en situación de vulnerabilidad social, acudiendo en busca de asesoramiento legal.

Se les informa de las condiciones y características que supone formar parte de un equipo de alumnos de la Clínica Jurídica, en cuanto a entrega, compromiso, estudio y responsabilidad. También se explica que es compatible con otras actividades y por supuesto con sus estudios regulares de Derecho. Los equipos se integran con 4 o 5 alumnos normalmente muy trabajadores, buenos estudiantes y en especial con grandes deseos de aprender y de profundizar en la materia que corresponda a la consulta asignada y dirigida por el abogado *Pro-bono* legal.

La metodología que se emplea en la Clínica Jurídica se basa principalmente en la recepción de las consultas que llegan de las asociación y organización sin recursos. Para resolver las consultas es necesario establecer un convenio previo de colaboración entre la universidad y la entidad. Una vez hecho el convenio, la entidad realiza la consulta mediante una hoja de encargo.

El director de la Clínica jurídica estudia el contenido y determina la viabilidad de la consulta. Si la misma es viable, la clasifica según la materia que afecte para poder asignarla a un equipo de los alumnos que forman parte de la Clínica, al profesor clínico y al abogado pro-bono experto en la materia, que instruirán y orientarán el grupo de alumnos vinculados a la Clínica Jurídica en el plazo de 24 h para conocer qué materia y legislación deben manejar, así como el estudio de la consulta. Para la resolución de esta se programan reuniones periódicas bien de manera presencial o bien de manera virtual. Para ello se creó un lugar de trabajo específico en la Clínica Jurídica, se habilitó una carpeta de contenidos, foros y un aula virtual de tutorías para poder celebrar las reuniones. Los principales hitos en los que se desgano el proyecto fueron:

En primer lugar, planificación reuniones sincronas, remotas y periódicas entre los miembros de las Clínicas Jurídicas, a través de la web destinada para la Clínica Jurídica Valencia.

En segundo término, la creación de espacio de trabajo para los estudiantes: foros, Salas virtuales y carpetas de contenido compartido.

En tercer lugar, el Estudio de las cuestiones planteadas por las entidades y por último, la Elaboración del informe sobre las cuestiones planteadas y revisión del mismo por parte del abogado pro-bono y del profesor clínico.

La resolución de la consulta se realiza en un plazo recomendado de 10 a 15 días contados desde la adjudicación de la consulta planteada y se elabora la propuesta del informe de la consulta, dentro de los cuales el tutor puede hacer las modificaciones que considere oportunas a la propuesta elaborada por el equipo hasta la redacción del informe final. El informe final se ajustará al formato previsto. Dicho informe se remitirá

a la entidad que ha hecho la consulta y se archivara en el campus virtual de la Clínica.

En el presente curso académico se han llevado a cabo varias actividades entre ellas, están los estatutos de la Clínica, procedimiento de actuación por parte de la Clínica. En este sentido y teniendo en cuenta que una de las características de la Clínica Jurídica de la Universidad Europea de Valencia, es la transversalidad en el desarrollo de sus actividades. Por ello, en el presente curso han colaborado alumnos de Ciclo Formativo en marketing digital, elaborando la página web de esta con la intención de vincular a estudiantes de áreas distintas a la jurídica. De esta misma manera, los alumnos del grado de marketing han participado en la Clínica con la intención de dar mayor visibilidad a las actividades que se realizan en la Clínica a través de redes sociales.

De este modo, se obtienen tres resultados: en primer lugar, los alumnos que participen en la clínica jurídica pueden dar visibilidad en el mercado laboral; en segundo término, las asociaciones se beneficiarán de los canales de comunicación de la Clínica Jurídica; y, por último, el colectivo universitario, tomará una mayor concienciación social de lo que se está haciendo desde la Universidad Europea de Valencia, fomentando tanto la participación en la propia clínica como la Responsabilidad Social que desempeña la abogacía.

Por otro lado, se ha colaborado con la Asociación Parkinson de Valencia con la formación entre sus asociados mediante la impartición de una charla sobre la nueva ley de capacidad y en la resolución de consultar tanto de la gerencia como de sus asociados, con la Asociación de Parkinson A coruña, con Amigos de la Calle, se ha elaborado una guía para los ucranianos respecto los trámites legales que deben realizar.

Por otro lado, La Clínica Jurídica comienza a investigar en materias jurídicas de interés tanto para la universidad, como para la sociedad en su conjunto. El fin último de las investigaciones es poder publicarlas en la web de la universidad para que sean objeto de consulta. De este modo, los alumnos desarrollan su capacidad de investigación, recopilación análisis de información para posteriormente enfatizar en su mejora en la redacción de textos jurídicos. Algunas de las áreas propuestas para

desarrollar la investigación son en materia de Derecho del Transporte; considerando la importancia del sector marítimo-portuario en la Comunidad Valenciana, y los beneficios económicos a futuro que van a suponer la nueva terminal de contenedores, la sociedad tiene que conocer de los pormenores jurídicos que surgen en las relaciones comerciales entre los actores portuarios, Investigación en materia penal y penitenciaria: Los ciberdelitos, constituyen cada vez más un problema en el devenir de la sociedad, es por ello, por lo que los alumnos de la Clínica Jurídica tratarán de plantear y solucionar aquellos puntos que sean de interés para la sociedad. En Emprendimiento y Startups: La tecnología y el derecho, están destinados a entenderse. En esta línea de investigación, las y los alumnos estudiarán cuales son los retos de futuro del Derecho y qué ventajas tiene para la sociedad en su conjunto. En Reestructuraciones empresariales e insolvencias: Las novedades legislativas en materia de insolvencias empresariales supondrán un reto para todos los actores del tejido económico, sobre todo para las Pymes valencianas.

4. RESULTADOS

Este proyecto ha permitido a los alumnos adquirir las competencias, no solo previstas en las Guías de Aprendizajes de las asignaturas del grado de derecho sino especialmente las relativas trabajo en equipo y al manejo de las nuevas tecnologías. De esta manera los estudiantes han podido completar su formación académica en un entorno real de trabajo que les ha permitido: “construir y aplicar el conocimiento jurídico adquirido en el grado, todo ello en un contexto de cooperación y solidaridad asistiendo a los colectivos más vulnerables.

Competencias adquiridas:

- Conocer y comprender el ordenamiento jurídico e interpretar las fuentes del Derecho.
- Conocer y comprender la posición jurídica de las personas en sus relaciones jurídicas.

- Conocer y saber aplicar los criterios de prelación de las fuentes, de la conformidad con las reglas, los principios y los valores constitucionales.
- Interpretar textos jurídicos, utilizando los principios jurídicos y los valores y principios sociales, éticos y deontológicos como herramientas de análisis, desde una perspectiva interdisciplinar.
- Resolver casos prácticos conforme al Derecho positivo vigente, la elaboración previa de material, la identificación de cuestiones problemáticas, la selección e interpretación del dato de Derecho positivo aplicable y la exposición argumentada de la subsunción.
- Comprender el derecho como un todo sistemático y coherente
- Manejar con destreza y precisión el lenguaje jurídico y la terminología propia de las distintas ramas del derecho: Redactar de forma ordenada y comprensible documentos jurídicos. Comunicar oralmente y por escrito ideas, argumentaciones y razonamientos jurídicos usando los registros adecuados en cada contexto.
- Utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones para la búsqueda y obtención de información jurídica, así como herramientas de trabajo y comunicaciones para la búsqueda y obtención de información jurídica, así como herramientas de trabajo y comunicación.

Los profesores han manifestado en diversas ocasiones que este proyecto les ha permitido a los alumnos adquirir una madurez jurídica que previamente a su participación en la Clínica no tenían, así como un compromiso social con el ejercicio de la abogacía.

Por otro lado, la Clínica Jurídica nos ha permitido interactuar con distintas clínicas jurídicas permitiendo, colaborar entre los distintos campus, clínicas jurídicas y entre los distintos profesores y alumnos de la Universidad Europea. En segundo término, nos ha permitido dar mayor difusión de la labor de las clínicas Jurídicas, resaltando la función social del Derecho. Y, por último, nos ha permitido reforzar por parte del

alumno la adquisición y desarrollo de las competencias que se enumeran a continuación y que aúnan valores éticos y conocimientos académicos.

Es importante destacar que, al ser los estudiantes los principales responsables de los resultados del trabajo clínico, se fomenta la autorreflexión sobre su propia actuación y sus consecuencias, aspecto que propicia la adquisición de una deontología profesional, ausente a lo largo del Grado y fundamental a la hora de ejercer profesionalmente. La educación jurídica clínica es la herramienta con la que se puede complementar y desarrollar las características tan necesarias en los juristas que se pretenden formar en las universidades. Incluso en el futuro puede ser un mecanismo de transformación de la institución universitaria tal y como la conocemos hoy.

Las clínicas jurídicas no son simples mecanismos donde los alumnos estudian casos y les pretenden dar solución, sino que son espacios de aprendizaje en los que el estudiante asume la responsabilidad de su aprendizaje mediante su propia reflexión, afrontando los asuntos que van a llegar y ser capaz de interactuar con los interesados. Simultáneamente prestan un servicio, por el que la universidad ejerce su función de responsabilidad social, como abordaremos en el siguiente epígrafe. La implementación de las clínicas legales en las Facultades de Derecho ha evidenciado que son una herramienta idónea para fomentar destrezas profesionales, formándose para su salida al mundo laboral con mayor confianza para afrontar casos reales.

Los objetivos de la Clínica jurídica para el curso académico 2022- 2023, se centran en dos líneas: En primer lugar, poder colaborar con un mayor número de organizaciones sin ánimo de lucro, Asociaciones y Fundaciones referentes. Por otro lado, la Clinica Juridica pretende formar en la investigación a sus alumnos para poder dar respuesta a todas las consultas que van surgiendo en el día a día.

Las conclusiones extraídas de la Clinica Juridica son que esta metodología ha permitido a los alumnos resolver casos prácticos conforme al Derecho y con ello una mejor comprensión del ordenamiento jurídico e interpretación de las fuentes del Derecho así entender los textos jurídicos con una mayor fluidez. Por otro lado, les ha ayudado a mejorar y a

manejar con destreza y precisión el lenguaje jurídico, al igual que las tecnologías de la información.

5. CONCLUSIONES

Por todo ello, llegamos a la conclusión de que la metodología utilizada en la Clínica Jurídica fortalece los valores éticos y deontológicos del ejercicio futuro de la profesión y consigue sensibilizar a los alumnos con la realidad social que existe en nuestra sociedad.

Tras la realización de este proyecto podemos llegar a la conclusión de que las Clínicas Jurídicas tienen una dimensión poliédrica lo que permite predicar de ellas múltiples virtualidades y funcionalidades: indudable metodología práctica del conocimiento teórico del Derecho; fortalece y potencia los valores éticos y deontológicos del ejercicio futuro de la profesión; cimienta la visión de la función social del Derecho; sensibiliza los alumnos con la realidad social ayudando a los más vulnerables y genera equipos de diversos docentes clínicos en un contexto dinámico de responsabilidad y compromiso social por las universidades involucradas.

Con relación a los alumnos es una forma de aprendizaje sistémico ya que facilita la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos en las aulas mediante casos reales fidedignos, además de fomentar la adquisición de valores y principios al descubrir la función social que el Derecho cumple con la comunidad.

Con relación a la sociedad permite acreditar y confirmar la responsabilidad social de la Universidad y por supuesto de sus alumnos de la Facultad de Ciencias Sociales, garantizando su compromiso con las asociaciones y personas vulnerables a través de la alfabetización jurídica.

Con relación a las consultas resueltas permiten una divulgación del Derecho en un lenguaje comprensible para los universitarios legos sobre asuntos en los cuales pueden verse afectados o implicados. Permite la adquisición de competencias, no solo referidas a principios éticos, sino al desarrollo de habilidades en el entorno digital en que nos desenvolvemos hoy en día, así como el fomento de competencias de trabajo, responsabilidad, compromiso y solidaridad. Desde una perspectiva

generalizada la concurrencia de estudiantes y profesores de distintas universidades logra y facilita la integración entre alumnos y maestros de Valencia y Madrid a favor de toda la comunidad del Grupo “Universidad Europea” y de sus socios estratégicos.

6. REFERENCIAS

- Atienza Becerril, S. (2017). Las clínicas jurídicas como método de formación de abogados. Una visión desde EE. UU. *Revista Aranzadi*, 1.
- Barrere Unzueta, M.A., Goizueta Vertiz, J. (2018) La transformación de las enseñanzas jurídicas y criminológicas desde las clínicas por la justicia social. *Oñati socio-legal series*, 8 (4).
- Betrán, M. Y Ribes, M^a. (2018). Materiales prácticos para el grado de Derecho (con propuesta de resolución). Barcelona. Atelier.
- Cabrera Caro, L. y Rabadan Sanchez-Lafuente F. (2017) Método del caso o clínicas Jurídicas. *Innovación Docente y Ciencia Jurídica*. Aranzadi
- Campo, J. (julio, 2010). La clínica jurídica "on line" en la Universidad Europea de Madrid
- Cuesta Lopez, V.M. (2020) La labor docente en el proyecto de cooperación interuniversitaria “Migraciones y derechos humanos”. *Docencia y Derecho*, 15.
- Galeazzi, M. y Martocci, J.M. (2017) Clínicas jurídicas: caso “LA Rotonda” ¿cómo construir y enfrentar la incertidumbre? *Revista de Interés público (Redip)*, 1 (1), 9-22.
- Marques i Banqué. M. (2015) Clínicas jurídicas y Universidad Pública, *Revista de educación y derecho* (11).
- Mestre, R. (Ed.). (2018). Guía práctica para la enseñanza del Derecho a través de las Clínicas Jurídicas. Valencia. Tirant lo Blanch.
- Mestre i Mestre, R. (2018) Guía práctica para la enseñanza del derecho a través de las clínicas jurídicas: diez años de experiencia de la clínica Jurídica per la Justicia Social de la Facultat de Derecho de la Universidad de Valencia, Tirant lo Blanch.
- Pabon Mantilla, A.P.y Perez Alvarez K. (2019) Retos de las clínicas jurídicas frente a la atención de migrantes con enfoque diferencial de género, *Revista Indisciplinas volumen 5* (10).
- Sanchez Gomez, R. (2019) clínicas jurídicas, método clínico y los conflictos susceptibles de recibir tratamiento clínico. *Revista Internacional de pensamiento político* (4).

ESTRATEGIAS DE DOCENCIA VIRTUAL ORIENTADAS AL APRENDIZAJE COLABORATIVO Y EL TRABAJO EN EQUIPO EN TITULACIONES JURÍDICAS

ARAYA ESTANCONA PÉREZ
Universidad de Cantabria

MARINA REVUELTA GARCÍA
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

La docencia a distancia presenta múltiples beneficios y, entre otros aspectos, favorece la autonomía de los estudiantes y la creación de espacios flexibles y abiertos de aprendizaje. Si bien, en contrapartida, reduce la colaboración y comunicación entre el alumnado, limitando el trabajo en grupo y el aprendizaje colaborativo. Su generalización durante la pandemia nos ha exigido actualizar las metodologías docentes para desarrollar un modelo de aprendizaje más participativo gracias a los recursos que nos ofrecen las tecnologías de la comunicación, con el objetivo de potenciar la interacción de los estudiantes, incluso en entornos de docencia virtuales. En este sentido, para cumplir con los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los estudios habrán de fomentar: a) una mayor implicación y autonomía del estudiante, b) el empleo de metodologías de enseñanza más activas y c) un nuevo papel del profesorado como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos (Alegre Nueno, M., Esteve Segarra, A., López Balaguer, M., y Taléns Visconti, E., 2018, p. 112).

El proyecto de innovación docente que se presenta surgió en marzo de 2020, cuando tuvimos que enfrentarnos al reto de adaptar la actividad docente tradicional, caracterizada por la presencialidad, a las medidas de prevención frente a la COVID-19. Entonces las universidades diseñaron diferentes modalidades de impartición mixta en las que se han

venido combinado actividades presenciales en el aula con docencia a distancia, preferentemente síncrona, a través de diversas aplicaciones de videoconferencia. Además, para facilitar el correcto desarrollo de la docencia mixta y favorecer la comunicación y la tutorización no presencial, el aula virtual de cada asignatura en la plataforma Moodle se convirtió -en aquellos casos en los que no lo era ya con anterioridad- en un herramienta esencial con múltiples utilidades: publicación de archivos, tareas, vídeos, enlaces web y otros recursos educativos; creación de chats y foros de participación; configuración de glosarios, wikis, juegos de autoevaluación, cuestionarios y otras modalidades de pruebas de evaluación continua y/o final; y que ofrece también diferentes opciones de monitoreo del progreso de los estudiantes, como son los libros de calificaciones, las insignias para motivar la participación de los estudiantes, etc. En paralelo, no podemos obviar el surgimiento incesante de nuevas opciones que facilitan el desarrollo de la docencia virtual: publicación de vídeos, podcasts, blogs, herramientas de gamificación, glosarios o wikis (Holgado Sáez, C., 2011, pp. 97-103), con mención especial de Google for Education (Laro González, E., 2020. pp. 15-17).

La experiencia nos ha demostrado que en estos escenarios la interacción del alumnado se reduce significativamente, imponiéndose un modelo basado en el trabajo individual de cada estudiante complementado con la tutorización del profesor, debiendo hacer un esfuerzo añadido para fomentar la adquisición de habilidades y competencias como el trabajo en equipo para la mejora de su capacidad de interrelacionarse con sus compañeros, la promoción de su independencia frente a los docentes, la exposición de otras ideas y el desarrollo de vías de aprendizaje comparativo y colaborativo (Cantó-López, M., 2020, pp. 95-107).

Enfocada en la corrección de las limitaciones apuntadas, esta propuesta persigue fomentar la participación de los estudiantes, el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo en entornos de docencia no presencial o semipresencial. A estos efectos, se han implementado diversas estrategias de trabajo colaborativo orientadas a enriquecer la actividad docente en el aula, facilitando el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la comprensión de los contenidos teóricos y prácticos, el desarrollo de competencias transversales y específicas, como el trabajo en equipo, la

comunicación oral, la capacidad de argumentación, el razonamiento crítico y las competencias digitales, minimizando los inconvenientes que presenta la docencia no presencial. En definitiva, en el desarrollo del proyecto se busca fomentar la colaboración de los miembros del grupo en el proceso de aprendizaje (Pascual-Vives, F., Aragonés-Molina, L., González Serrano, A., y Rodríguez-Patarroyo, J.C., 2021, p. 136), más allá de una simple cooperación entre estos que tendría su reflejo en el resultado del trabajo (Johson, D.W., Johson, R.T., y Holubec, E.J., 1999, p. 10).

2. OBJETIVOS

Consecuentemente con lo previamente apuntado, esta propuesta de innovación docente, ha sido diseñada para potenciar un modelo de aprendizaje más participativo, favoreciendo el trabajo en equipo, la colaboración mutua entre estudiantes, así como el intercambio de opiniones, información y recursos educativos mediante el uso de las tecnologías de la comunicación. Todo ello será implementado través de un *sistema de aprendizaje colaborativo* con origen en los denominados *Computer-Support Collaborative Learning* -CSCL-, cuyo objetivo principal se centra en el desarrollo personal del alumnado (Lucero, M.M., 2003, p. 16)

En concreto, se han planteado los siguientes objetivos principales:

Primero, favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado utilizando métodos innovadores que fomenten su implicación en el proceso de aprendizaje a través del uso de las herramientas tecnológicas. Se proponen a los estudiantes diversas actividades ajustadas al perfil de la asignatura y a los objetivos docentes descritos en la guía docente que persiguen favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado, pues requieren profundizar en el contenido teórico y práctico impartido en las clases, comprender los aspectos más complejos, completarlo con diversos materiales docentes y documentos disponibles en las bases de datos, etc. Desde el punto de vista personal, la doctrina considera que estos sistemas permiten elevar su autoestima, sentirse útiles y compartir con los demás (Morín, 1999, p. 40). En este sentido, resulta fundamental que los estudiantes conozcan diversas herramientas disponibles para favorecer

el aprendizaje autónomo: sistemas de búsqueda de jurisprudencia, manejo de bases de datos, los recursos educativos abiertos, selección de información especializada y bibliografía, etc.

Los estudiantes realizan las tareas propuestas en grupos de trabajo de forma autónoma, planificando adecuadamente su ejecución, el reparto de tareas entre los integrantes del grupo de trabajo, localizando y gestionando adecuadamente la información necesaria, etc. Los resultados de las tareas entregadas han sido apropiados y no han requerido modificaciones importantes después de ser revisados por las profesoras. Tan solo de manera excepcional los estudiantes han requerido la intervención de las docentes debido a problemas técnicos y dificultades en el manejo plataforma Moodle, que les impedían continuar con la realización de la actividad. Así como para localizar documentación o información necesaria para resolver las tareas propuestas.

Segundo, fomentar y analizar el uso innovador de las TIC y de las aulas virtuales en la docencia, bajo el esquema de diferentes experiencias como la presentada por López Folgado (López Folgado, A., 2002). Los estudiantes participantes han utilizado las diversas herramientas a disposición de la comunidad universitaria, pudiendo así conectarse telemáticamente y trabajar en grupo de manera no presencial (plataformas de videoconferencia); buscar contenido para preparar las tareas propuestas (bases de datos, revistas y libros electrónicos, materiales docentes abiertos, etc.); compartir contenidos con los compañeros (aula virtual, correo electrónico, etc.); y, finalmente, elaborar las actividades a entregar, ya se tratara de materiales de autoevaluación para conocer el nivel de comprensión de las materias impartidas en el aula de manera íntegramente virtual (cuestionarios y juegos de Moodle, principalmente) o informes en los que se argumenta jurídicamente la solución al supuesto o cuestión planteada.

De este modo, se pretende integrar plenamente a los estudiantes que no estaban presentes en el aula como consecuencia de las medidas sanitarias y de distanciamiento social (docencia presencial adaptada), así como fomentar su implicación en el proceso de aprendizaje y la colaboración con los compañeros, sin alterar la planificación de la asignatura ni el desarrollo de las clases.

Tercero, implementar estrategias innovadoras dirigidas a la orientación académica y la tutoría personal o en grupo. Durante el desarrollo de las sesiones de trabajo en equipo de los estudiantes se han realizado tutorías a través de videoconferencia. A estos efectos, el coordinador de cada grupo de trabajo programaba la reunión en Microsoft Teams y enviaba el enlace a la profesora, que tutorizaba la sesión, guiando la ejecución del trabajo y resolviendo, en su caso, las cuestiones planteadas. Si bien es cierto que esta tutorización responde en mayor medida a un sistema de aprendizaje cooperativo (Smith, K.A., 1996, pp. 79-80), su implantación ha sido percibida positivamente por el alumnado. Quizá ello responda al papel que el docente puede jugar como “mediador entre el estudiante y el conocimiento”, cuya función es orientar y promover el aprendizaje (Aranda Franco, L., 2014-2015).

Cuarto, diseñar asignaturas y materias en modalidad semipresencial o a distancia. Las actividades propuestas han sido planificadas para su implementación en asignaturas impartidas íntegramente a distancia o en modalidad semipresencial, pero también como complemento a la docencia presencial, pues se desarrollan completamente online y se adaptan, en su caso, a la metodología presencial habitual. La ejecución de las actividades online facilita la participación de los estudiantes, que pueden gestionar su tiempo con mayor libertad, fomentando el aprendizaje autónomo y la responsabilidad individual, al tiempo que permite la colaboración entre estudiantes que no se encuentran físicamente en el aula (Scagnoli, N., 2006, p. 46).

Quinto, implementar metodologías y acciones innovadoras para el seguimiento, tutorización y evaluación de los estudiantes en el ámbito de la docencia semipresencial y a distancia. A estos efectos, el sistema Moodle permite llevar a cabo un seguimiento de la actividad individual y en grupo de los estudiantes, ya que el informe de actividad de la plataforma indica exactamente cuál ha sido la participación de cada uno de los estudiantes. En consecuencia, ofrece información precisa para valorar y calificar la participación en la actividad desarrollada de forma objetiva. Además, se optó por un sistema de seguimiento del trabajo en equipo basado en la elaboración de un acta de cada sesión en donde constara la participación y las aportaciones destacables de cada

integrante, que debía de entregarse como anexo al informe de la actividad final. Y durante el desarrollo de la actividad se han realizado tutorías telemáticas con el profesor responsable de manera aleatoria o previa solicitud de los grupos, según sus necesidades.

Sexto, desarrollar nuevos modelos de evaluación. Uno de los aspectos más controvertidos se refiere al modo en que puede ser evaluada esta actividad o trabajo en equipo. En este sentido, se plantea que existen cuatro aspectos a evaluar: conocimiento temático, colaboración, tolerancia y capacidad de liderazgo (Martínez de la Cruz, N.L., 2015, p. 33). Se fomenta la participación de los estudiantes en la evaluación de los compañeros, en tanto ellos mismos configuran las preguntas de los cuestionarios que deben completar todos los participantes y cuyo resultado computa en la calificación de la evaluación continua. La valoración de la participación en las actividades propuestas en el cómputo final de la evaluación continua permite desarrollar nuevos sistemas de evaluación que permiten incorporar en los criterios evaluadores diversas competencias transversales adquiridas a partir de la profundización en las materias propias objeto de la asignatura de la que se trate.

El desarrollo de instrumentos de evaluación formativa y autoevaluación que favorezcan en el alumnado el conocimiento sobre el progreso de su aprendizaje. La elaboración de cuestionarios por los estudiantes en grupos de trabajo para crear juegos en Moodle que sirvieran para la autoevaluación de sus compañeros ha resultado ser un sistema apropiado para que el alumnado pueda conocer el progreso de su aprendizaje.

Séptimo, integrar la formación y evaluación en competencias transversales aportando nuevas experiencias y competencias necesarias para su vida profesional como gestión del tiempo, comunicación, negociación, resolución de problemas, toma de decisiones, etc. (Casamayor, 2008, p. 97). El trabajo en equipo a través del uso de las nuevas tecnologías de la comunicación favorece un modelo de aprendizaje más participativo y colaborativo, permitiendo el desarrollo de competencias transversales: comunicación verbal y escrita, argumentación y debate, liderazgo, negociación, razonamiento crítico y creativo, organización de procesos complejos, gestión de información, etc. Además de las competencias digitales requeridas en el manejo bases de datos especializadas,

herramientas de comunicación telemática o recursos docentes como Moodle y Kahoot.

3. METODOLOGÍA

La metodología innovadora ha sido implementada en diversas asignaturas con características heterogéneas (titulación, curso, número de estudiantes, etc.) haciendo uso exclusivamente de medios telemáticos para su desarrollo, fundamentalmente Aula Virtual (*Moodle*) y aplicaciones de videoconferencia (*Microsoft Teams*).

En su desarrollo se ha cumplido la siguiente planificación, dividida en tres grandes fases:

Primera. Presentación de la actividad propuesta a los estudiantes, determinación de las condiciones de participación, fijación de los objetivos perseguidos y configuración de los grupos de trabajo.

La primera fase se inicia con el diseño de la actividad atendiendo a las características concretas de la asignatura en la que se pretende desarrollar, fijando los objetivos de aprendizaje y la planificación temporal de su ejecución.

Para facilitar la adaptación a las características de cada asignatura (obligatoria u optativa, curso de impartición, número de estudiantes matriculados, etc.), se proponen diferentes actividades que serán trabajadas por los estudiantes en pequeños grupos de trabajo. En unos casos se han planteado supuestos de aprendizaje basado en problemas mediante la redacción de un informe jurídico; en otros, la actividad ha consistido en elaborar un banco de preguntas para diseñar actividades de autoevaluación; mientras que en algunos casos se ha planteado un tema de debate para su estudio y posterior argumentación oral y/o escrita.

De este modo, cada docente implicado en el proyecto diseña la actividad a desarrollar en función de los objetivos del aprendizaje que se pretenden obtener. Después la presenta a los estudiantes, explicando las condiciones de participación y el sistema de evaluación.

A continuación, el docente expone los elementos esenciales para la realización de la actividad, tales como sistemas de búsqueda de jurisprudencia y documentación en bases de datos y ofrece unas orientaciones generales o una guía sobre cómo elaborar un informe jurídico, cómo preparar correctamente preguntas de autoevaluación o técnicas de argumentación jurídica, según el caso.

Después se publica la actividad en el aula virtual de la asignatura para que sea trabajada por los distintos grupos a distancia, valiéndose de diversos recursos que nos ofrecen las tecnologías de la comunicación: celebrando reuniones tutorizadas por el profesor a través de plataformas de videoconferencia, realizando búsquedas en las bases de datos jurídicas disponibles en la web de la Universidad, compartiendo materiales docentes, intercambiando opiniones, debatiendo las posibles soluciones. Y se crea un foro de participación general para la actividad y otro específico para cada grupo de trabajo en el aula virtual.

Segunda. Trabajo de los estudiantes en grupos bajo la tutorización del profesor: en esta segunda etapa de ejecución del proyecto, los estudiantes trabajan en grupos bajo la tutorización del docente.

Una vez formados los grupos, se inician las sesiones de trabajo. Para ello, el docente enviará el enlace de la primera sesión de trabajo telemática para trabajar por equipos. En esta primera sesión, se asignan los roles a cada integrante: secretario que coordine la actividad y levante actas de las sesiones de trabajo realizadas; ponente, que redacte y se responsabilice del texto escrito del informe; y portavoz, encargado de la exposición oral de los resultados. Y se negocian las normas de funcionamiento de los grupos, con especial atención a las características de la colaboración en entornos virtuales (sistemas de comunicación admitidos y funcionamiento, etc.).

A continuación, se planifica el trabajo y se distribuyen las tareas a realizar entre los integrantes del grupo.

Se planifica una sesión de trabajo telemática a la semana, para poner en común los avances, compartir la información y documentación obtenida, plantear dudas y dificultades, etc. Cada secretario o coordinador remite la convocatoria de las reuniones de trabajo a realizar con los

correspondientes enlaces para las conexiones, tanto a los integrantes del grupo como al docente.

El seguimiento del trabajo en equipo se realiza a través de la conexión a las sesiones de trabajo de cada grupo, de forma aleatoria. Y se completa con el contenido del acta de cada sesión que debe redactar el secretario de cada grupo, donde conste la participación y las aportaciones destacables de cada integrante, que debe entregarse como anexo al informe final.

En la fecha fijada para la entrega de los resultados de actividad realizada, los grupos publican las actividades de autoevaluación en el aula virtual, valorándose posteriormente los resultados obtenidos. En otros casos, publican el informe final en el aula virtual y exponen oralmente los resultados en la última sesión, en la que participarán todos los estudiantes para poner en común el trabajo realizado. La sesión se puede realizar en modalidad mixta (estudiantes presentes en el aula y otros conectados telemáticamente u optar por una modalidad íntegramente telemática). Los coordinadores de cada grupo exponen brevemente sus resultados y se debate sobre los aspectos más complejos y controvertidos de la actividad planteada.

Durante el desarrollo de la actividad de innovación docente no se detectaron incidencias reseñables. Si bien, los estudiantes tendían a plantear sus dudas en las sesiones presenciales, en vez de optar por los canales previamente fijados para la tutorización (tutorías telemáticas, correo electrónico, foros Moodle), resultando este uno de los principales aspectos a corregir.

Las actividades entregadas cumplían con los objetivos propuestos y los resultados académicos fueron muy positivos.

Tercera. Puesta en común de conclusiones y propuestas de mejora. Finalizado el desarrollo de la actividad propuesta en cada asignatura, los docentes participantes se reúnen para poner en común de las experiencias, dificultades, aprendizajes, dudas, etc.

Con la finalidad de obtener datos e indicadores que permitan extraer una valoración de la implantación del proyecto y plantear propuestas de mejora, se publicó una encuesta en el aula virtual para conocer la opinión de los estudiantes participantes, cuyos principales resultados son los siguientes:

Por último, las coordinadoras del proyecto de innovación docente realizaron una valoración de los resultados obtenidos junto al resto de profesorado participante, comparando su aceptación y utilidad para la consecución de los objetivos propuestos en las distintas asignaturas implicadas, considerando las características propias de los diferentes planes de estudio, las materias tratadas, el número de integrantes de los grupos y las modalidades de docencia presencial, semipresencial o a distancia. La evaluación de este proyecto piloto se llevó a cabo a través de cuestionarios, como metodología que permite recopilar información fácil de usar, comparar y obtener resultados directos (Gómez Miranda, P., Vázquez Torres, F., 2005, p. 108).

- El cuestionario elaborado incluye los siguientes ítems (siendo 1 pésimo y 5 excelente):

A. Objetivos y contenidos

	1	2	3	4	5
La actividad ha supuesto una aportación novedosa al programa de la asignatura					
El contenido de la actividad ha contribuido a satisfacer mi curiosidad y necesidades de formación					
La labor del/la responsable de la asignatura ha sido positiva					
La duración de la actividad ha sido adecuada a los objetivos y a los contenidos					

B. Metodología

	1	2	3	4	5
La metodología aplicada ha sido adecuada para la implantación de actividades exclusivamente virtuales					
La metodología ha permitido una participación colaborativa entre los estudiantes					
Los medios virtuales ofrecidos por la plataforma Moodle son adecuados para el desarrollo de este tipo de actividades					
Las plataformas de gamificación externas a Moodle (como Kahoot o Classroom) serían de mayor utilidad para el desarrollo de este tipo de proyectos					

C. Utilidad

	1	2	3	4	5
El aprendizaje adquirido a través de la actividad ha sido de utilidad para la comprensión de la materia tratada					
El manejo de la plataforma virtual es de utilidad para el desarrollo de competencias transversales (manejo de software y nuevas herramientas tecnológicas)					
Mi participación en la actividad ha quedado condicionada a la obtención de una puntuación final en la evaluación continua de la asignatura					

D. Resumen

	1	2	3	4	5
¿Le gustaría tener más actividades en este formato a lo largo de sus estudios?					
La propuesta de la actividad y su realización merece una valoración global de...					

E. Comentarios

Puede añadir su opinión:

4. RESULTADOS

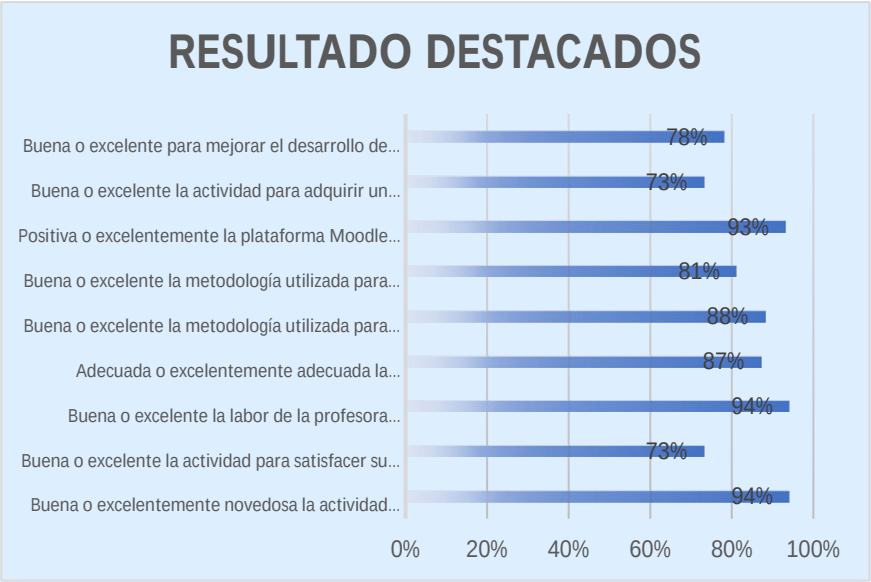
Los resultados obtenidos a partir de las encuestas demuestran la satisfacción del alumnado con el proyecto elaborado. El 96 % de los estudiantes encuestados sobre la participación en este proyecto manifiesta desear volver a tener actividades en este formato, siendo una actividad valorada de media con un 4,45/5. Resulta de especial interés la lectura de las respuestas en texto libre, apreciando el alcance de algún objeto más de los previstos (“*Ha contribuido a desarrollar nuevas amistades*”).

Como muestra de los resultados obtenidos y para completar el *feedback* que los alumnos pueden reportar, podemos extraer una serie de datos e indicadores que permiten concluir una valoración muy positiva de la

implantación del proyecto en la programación de las dos asignaturas en las que se planteó el desarrollo de las actividades:

A) Grado en Derecho y Doble Titulación Derecho-Administración y Dirección de Empresas

GRÁFICO 1. De los resultados obtenidos en el Grado en Derecho y en la Doble titulación GADE, destacamos lo siguientes: a) 94 % de los encuestados consideran buena o excelentemente novedosa la actividad en su programa de actividades curriculares; b) 73 % estima buena o excelente la actividad para satisfacer su curiosidad y necesidades formativas; c) 94 % considera buena o excelente la labor de la profesora responsable del seguimiento; d) 87 % valora adecuada o excelentemente adecuada la duración de la actividad con objetivos y contenidos; e) 88 % estima buena o excelente la metodología utilizada para la implantación de una actividad exclusivamente online; f) 81 % considera buena o excelente la metodología utilizada para la participación colaborativa entre los estudiantes; g) 93 % valora positiva o excelentemente la plataforma Moodle como medio adecuado para el desarrollo de la actividad. En este sentido, algo más de 50 % estima que otras plataformas como Kahoot o Classroom podrían servir como mejora; h) 73 % valora buena o excelente la actividad para adquirir un aprendizaje de utilidad para la comprensión de la materia tratada; e i) 78 % considera que la actividad ha sido buena o excelente para mejorar el desarrollo de competencias transversales como el manejo de software y nuevas herramientas tecnológicas.



B) Grado en Relaciones Laborales y Doble Titulación Relaciones Laborales-Administración y Dirección de Empresas

GRÁFICO 2. De los resultados obtenidos en el Grado en RRL y en la Doble titulación RRLL-ADE, destacamos lo siguientes: a) 67,86 % de los encuestados consideran buena o excelentemente novedosa la actividad en su programa de actividades curriculares; b) 75 % estima buena o excelente la actividad para satisfacer su curiosidad y necesidades formativas; c) 85,68 % considera buena o excelente la labor de la profesora responsable del seguimiento; d) 75 % valora adecuada o excelentemente adecuada la duración de la actividad con objetivos y contenidos; e) 60,72 % estima buena o excelente la metodología utilizada para la implantación de una actividad exclusivamente online; f) 57,14 % considera buena o excelente la metodología utilizada para la participación colaborativa entre los estudiantes; g) 82,15 % valora positiva o excelentemente la plataforma Moodle como medio adecuado para el desarrollo de la actividad. En este sentido, algo más de 50 % estima que otras plataformas como Kahoot o Classroom podrían servir como mejora.; h) 71,43 % valora buena o excelente la actividad para adquirir un aprendizaje de utilidad para la comprensión de la materia tratada; e i) 64,29 % considera que la actividad ha sido buena o excelente para mejorar el desarrollo de competencias transversales como el manejo de software y nuevas herramientas tecnológicas.



En definitiva, un 96 % de los encuestados manifiesta desear volver a tener más actividades en este formato a lo largo de sus estudios, siendo una actividad valorada de media con un 4,45 sobre 5 por el conjunto de los estudiantes encuestados. En este sentido, resulta de especial interés la lectura de las respuestas en texto libre emitidas por cada uno de los

alumnos. Llama poderosamente la atención que, incluso, hemos podido alcanzar algún objeto más de los previstos (Encuesta 19. *Ha contribuido a desarrollar nuevas amistades*).

Una de las cuestiones que más nos preocupa es la valoración de la actividad en su cómputo total de la nota final de la asignatura. Una de las preguntas formuladas en la encuesta estaba orientada a conocer si los estudiantes condicionan la realización de este tipo de actividades a obtener alguna puntuación en la nota final. Lamentablemente, las respuestas dadas por los alumnos no nos ayudan demasiado a esclarecer este extremo. A la pregunta “Mi participación en la actividad ha quedado condicionada a la obtención de una puntuación final en la evaluación continua de la asignatura”, un 42 % ha respondido con un 3 sobre 5 (siendo 1 pésimo y 5 excelente), un 23 % ha respondido 4 sobre 5 y un 20 % con un 5 sobre 5. Podemos intuir que, efectivamente, condicionan su participación a la obtención de alguna puntuación. Quizá habríamos de corregir esta pregunta para futuras ediciones, dando únicamente como opciones de respuesta “sí” y “no”.

5. CONCLUSIONES

Las estrategias de innovación docente implementadas han resultado adecuadas para la consecución de los objetivos propuestos, lográndose el aumento de la participación de los estudiantes en las actividades de evaluación continua, la colaboración entre compañeros, la implicación en el proceso de aprendizaje y la mejora de la motivación e interés en relación con los contenidos de las asignaturas. En concreto, se ha fomentado la participación de los estudiantes mediante la aplicación de metodologías activas e incentivando el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo en entornos de docencia no presencial o semipresencial a través de métodos de orientación académica y tutorización virtual para la coordinación de los grupos de docencia presenciales, semipresenciales y no presenciales

A estos efectos, ha resultado esencial la creación de canales de comunicación telemáticos entre estudiantes/compañeros de promoción que, con motivo de los grupos burbuja creados en periodo de pandemia, tuvieron

dificultades para relacionarse de manera presencial. De este modo, se ha facilitado el intercambio de opiniones, información y documentos académicos de interés, resultando posible la colaboración entre compañeros, el trabajo en equipo o la posibilidad de compartir información y documentación de interés en entornos de docencia virtuales.

Asimismo, se han desarrollado diversas actividades orientadas a lograr que el alumnado pudiera comprobar el progreso de su aprendizaje mediante test de preguntas elaborados por los compañeros en formatos atractivos y disponibles en cualquier momento y lugar a través de la plataforma Moodle, lo que se ha traducido en un aumento de la participación de los estudiantes en la evaluación continua y su motivación e interés por los contenidos teóricos y prácticos que integran el programa de las asignaturas. Lo que, en términos generales, conlleva la mejora del rendimiento académico de los estudiantes implicados mediante la propuesta de actividades orientadas a reforzar la comprensión de las materias impartidas y a profundizar en los problemas prácticos y las controversias más relevantes de cada programa docente.

Y, de este modo, además de lo indicado, se ha logrado mejorar algunas competencias transversales, tales como el razonamiento crítico y creativo, las habilidades de argumentación, la organización y gestión de información, la resolución de problemas jurídicos, el trabajo en equipo y la colaboración en la consecución de objetivos comunes.

6. REFERENCIAS

- Alegra Nueno, M., Esteve Segarra, A., López Balaguer, M., y Taléns Visconti, E. (2018). “Innovación docente en Derecho del Trabajo: propuestas prácticas”. Revista CEF. Núm. 10.
- Aranda Franco, L. (2015). “Un acercamiento al aprendizaje colaborativo en educación superior. El aprendizaje colaborativo al alcance de todos” en *Relingüística aplicada*. UAM. Núm. 16.
- Arrabal Platero, P. (2019). “Capítulo 7. Nuevas metodologías docentes en el proceso enseñanza-aprendizaje semipresencial”. *La docencia del Derecho en la sociedad digital*. Huygens.

- Cantó-López, M. (2020). “Introducing group work and profesional writing in a British Law School: a practical assignment and students’ perceptions inside the liberal v vocational Law degree dichotomy”. REJIE. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. Núm. 22.
- Gewerc, A., Montero, L., y Lama, M. (2014). “Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria”. Comunicar. Núm. 42.
- Gisbert, M., y Esteve, F. (2011). “Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios”. La Cuestión Universitaria. Monográfico Los estudiantes universitarios en la era digital. Núm.7.
- Gómez Miranda, P., Vázquez Torres, F. (2005). “Una institución virtual para el aprendizaje colaborativo”. Nueva época, Núm. 1.
- Holgado Sáez, C. (2011). “Las nuevas tecnologías en los estudios de Derecho en el marco del EEES: sugerencias didácticas de actividades colaborativas con entornos virtuales”. REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. Núm. 3.
- Johson, D.W., Johson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula. Paidós SAICF.
- Laro González, E. (2020). “Innovar enseñando: la educación del futuro. Las TICs como factor motivador en la enseñanza”. REJIE. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. Núm. 21.
- López Folgado, A. (2002). La plataforma virtual WebCT. Sus posibilidades en la formación en línea. UNED.
- Lucero, M.M. (2003). “Entre el trabajo colaborativo y el aprendizaje colaborativo”. Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 33.
- Martínez de la Cruz, N.L. (2015). “El trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en ambientes virtuales”. El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales, Ed. Cenid.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Organización de las NNUU para la Educación, la Ciencias y la Cultura.
- Pascual-Vives, F., Aragonés-Molina, L., González Serrano, A., y Rodríguez-Patarroyo, J.C. (2021). “La simulación de juicios (Moot Court) como estrategia transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en Derecho internacional de los DDHH”. Innovación docente y renovación pedagógica en derecho internacional y relaciones internacional. El impacto de la investigación en la docencia. Dykinson.
- Quintero Lima, M.G. (2012). “La enseñanza del Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social hoy”. REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. Núm. 5.

- Romero López, S., (2016). Tesis doctoral Positive Reinforcement Social Networks: online social interactions to measure, analyse and improve academic outcomes. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rosino Calle, R., y Álvarez Rodríguez, I. (2014). “Retos del presente y del futuro: la innovación docente en el ámbito del derecho”. Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 7. Núm. 3.
- Scagnoli, N. (2006). “El aprendizaje Colaborativo en Cursos a distancia”. Investigación y Ciencia. Núm. 36.
- Smith, K.A. (1996). Cooperative learning: making group work. C. Bonwell & Sutherland.
- Vázquez-Martínez, A.I., y Cabero-Almenara, J. (2015). “Las redes sociales aplicadas a la formación”. Revista Complutense de Educación. Vol. 26.
- VV.AA. (2008). La formación ON-LINE Una mirada integral sobre el E-learning, b-learning. Ed. GRAÓ.

ARTES Y DERECHO. UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

CRISTINA MONEREO ATIENZA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

1.1. ALGUNOS PROBLEMAS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL DERECHO

La enseñanza en Ciencias sociales y jurídicas y sociales adolece de una serie de problemas que si bien son comunes a otros estudios, resultan probablemente más intensos en este caso particular. Son complejidades que atañen en particular al perfil del profesorado y al modelo del propio estudiante, y que afectan enormemente al proceso general de enseñanza-aprendizaje llevado a cabo en las facultades de Derecho. Estas complicaciones se derivan del estilo o modelo de enseñanza tradicional en las Universidades en el que el profesorado impartía clase desde lo alto de una tarima, y en el que los estudiantes se sentaban en masa en sus pupitres (a veces en de pie o en el suelo) para transcribir sus palabras a toda velocidad. Este modelo está alejado del intercambio y el diálogo preciso en todo proceso de enseñanza y aprendizaje entre el profesor y el estudiante; es un sistema que no fomenta actitudes participativas que permitan desarrollar capacidades básicas y fundamentales a los alumnos y el sentido crítico necesario en todo buen profesional y ciudadano.

Es fácil adivinar que una de las mayores críticas y ataques al profesor en las facultades de Derecho ha sido el recurso inquebrantable a la herramienta expositiva de la lección magistral. Es evidente que este instrumento ofrece la estampa inicial de un enseñante que expone unilateralmente la materia desde la lejanía jerárquica del entendedor, a un público desconocido que poco o nada entiende sobre el tema. Ciertamente, el

mayor problema de este método de enseñanza es que en ella existe un predominio casi total de la actividad del profesor en la exposición, que forma a estudiantes con poca iniciativa y los predispone a la pasividad y la dependencia. Se critica también que la clase teórica constituye un instrumento didáctico que dificultosamente logra adaptarse al nivel medio de recepción de la amplia y variada gama de alumnos que hoy día acuden a las aulas universitarias. La diversidad del alumno suele ser común, tanto en edad como en nivel cultural o socioeconómico, a lo que se une unas enseñanzas medias que han bajado mucho el nivel de conocimientos generales y específicos. A esta situación de carácter general hay que sumar el esfuerzo que el alumno tiene que realizar para su adecuación al ámbito universitario, para lo que se precisan unos ritmos de integración no siempre homogéneos. La dificultad de no poder adaptarse a todos ellos resulta más evidente cuando la clase teórica se dirige a un número elevado de alumnos, que es justo lo que sucede en los Grados de Ciencias jurídicas y sociales, de ahí el peligro de que la materia explicada sea considerada por algunos estudiantes como demasiado profunda y por otros como excesivamente elemental.

Desde la otra cara del alumnado, la carrera de Derecho suele resultar llamativa a los estudiantes por las cantidades de salidas profesionales que posee y no siempre por lo fundamental, que es el conocer profundamente y tratar la realidad jurídica. Esto hace que sea más común de lo tolerable ese tipo de estudiante que no se siente motivado por las materias impartidas y que está más enfocado en un simple aprobado para obtener el título realizando el mínimo esfuerzo (Paloa, 2002, pp.127-128). Desde luego, no ayuda la comprensión por parte de los alumnos y la sociedad en general de que los estudios universitarios sólo han de transmitir los conocimientos necesarios para poder desarrollar eficazmente un trabajo en la futura vida profesional, esto es, que sólo se han de asimilar realmente los conocimientos que se relacionen directamente con ese futuro profesional y, por consiguiente, que se han de desechar por inútiles los otros conocimientos que se ofertan. El proceso de Bolonia desde luego fomentó esta visión enfatizando la empleabilidad y el mercado por encima de una educación global del universitario, sin

preguntarse qué tipo de jurista se quiere formar (García Enterria et al., 2009; Atienza, 2009).

Está claro que esta visión de la enseñanza y el aprendizaje es criticable. Ante estos problemas, se requiere soluciones innovativas que fomenten tanto un nuevo perfil de profesor como de estudiante; soluciones que eviten esa lejanía que no es sino un obstáculo evidente para un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de que el profesorado y el alumnado converjan en intereses y hagan del intercambio de aprendizaje algo productivo e interesante para ambas partes. El objetivo es crear ambiente de trabajo en el que el proceso de enseñanza discorra de forma positiva, activa, dialogante, participativa. No hay que olvidar que las Universidades van a formar buenos juristas y profesionales, además de ciudadanos.

Para dar lugar a este ambiente positivo, va a ser fundamental la metodología del profesor y, dentro de la misma, es esencial ofrecer a los estudiantes una diversidad de perspectivas del fenómeno jurídico a través de materiales muy diferentes y que ayuden a los mismos a sistematizar y buscar también por sí mismos nueva información en los múltiples medios de los que disponen en la actual era digital. No hay actualmente nada más común y accesible a todos que la Cultura y, así pues, la Cultura jurídica debería ser una perspectiva más a agregar en los estudios de Derecho.

2. OBJETIVOS: GENERAR UN PROFESORADO MÁS ATENTO A LAS NECESIDADES DEL ESTUDIANTE Y UN ALUMNADO MÁS PARTICIPATIVO

En primer lugar, las soluciones innovadoras transitan necesariamente por, de una parte, generar un profesor más atento con las necesidades del estudiante y, de otra, formar a un estudiante que busque formarse de manera global como ciudadano y como profesional.

Esta propuesta innovativa no trata de dejar a un lado las herramientas clásicas de enseñanza que desde siempre ha usado el profesor en Ciencias jurídicas. La lección magistral se trata de un recurso metodológico que puede, e incluso debe, emplearse en nuestro contexto, aunque para

conseguir una mayor rentabilidad docente es evidente que no se debe utilizar de forma exclusiva (Pérez Lledó, 2002, pp. 201-202). Como ya hace mucho tiempo dijo el profesor sevillano Antonio Enrique Pérez Luño, el problema está en “La pretensión de hacer de ella la actividad única de la docencia universitaria. En la medida en que el centro de gravedad de la enseñanza se desplace o, mejor, se conjugue con otros medios didácticos, la lección magistral, una vez perdido su carácter exclusivo, mantendrá su razón de ser” (Pérez Luño, 1982, p.39).

Así, junto a la lección magistral, el alumno necesita por supuesto de la dimensión práctica que incluya diversos materiales que le permita un acercamiento más espontáneo a la materia (Miguel Arias, 2006, pp. 83-102). Entre ellos, analizar y dialogar acerca de las relaciones entre Derecho y Humanidades amplía de hecho el espacio de lo moral y lo jurídico, precisamente porque lo que le falta en muchas ocasiones al jurista es la imaginación ficcional para conformar sus propios juicios morales, políticos y jurídicos. La falta de escenarios utópicos en torno al mundo jurídico lo restringe enormemente.

Explicar las bases del sistema jurídico-político utilizando la literatura, exponer el concepto de interpretación jurídica a través de la música, analizar los derechos humanos a través del cine, y tantas otras cuestiones en esta línea, favorece una comprensión mucho más amplia y profunda del fenómeno jurídico, que no se puede circunscribir exclusivamente a los textos legales y doctrinales. El Derecho es una realidad que nos circunda y que se expresa a través de múltiples cauces. En una sociedad de hiperinformación, las Humanidades (las Artes en general) son una fuente de difusión de gran calado, y generan un espacio para el debate en el que el estudiantado se siente cómodo para expresar sus opiniones y desarrollar sus capacidades como futuro profesional en el ámbito del Derecho (por ejemplo, capacidades de exposición o retórica, o de diálogo y argumentación). Existen muchas experiencias realizadas en torno a la enseñanza del Derecho a través del Cine, algunas ya antiguas (Algunos ejemplos son Flores Auñón, 1982; De Pablos Pons, 1986; Pérez Triviño, 2007, Villamarín, 2009; Rivaya García, 2014 y 2015). Sin duda, el Derecho es una herramienta con una función inminentemente social, y el cine puede ser una magnífica vía de representación de cualquier sociedad y los

elementos y la moral que la integran. Pero lo mismo le sucede a la literatura, y en otro sentido a otras artes como la pintura, la música, la arquitectura, etc... Así venía defendiéndolo desde hace tiempo el profesor José Calvo González (2012; 2016).

El profesor tiene la obligación, por tanto y más que nunca en el Derecho, de sorprender al estudiantado, captar su atención y hacer la materia atractiva (García Rodríguez, 2005). Esta es la única manera de fomentar un proceso adecuado de enseñanza-aprendizaje que de lugar a buenos profesionales, es decir, a juristas con conocimientos básicos y también sentido crítico.

La formación del jurista no puede pasar por ser un simple asimilador de conceptos, datos, normas o sentencias; ha de suponer entender la realidad y la esencia del Derecho, es decir, presume una determinada forma de observar y comprender tanto la realidad social y política como la realidad y la experiencia del fenómeno jurídico. Sin lugar a dudas hay que seguir sosteniendo que: "La función de la enseñanza jurídica universitaria debe perseguir la formación integral del futuro jurista y no reducir su misión a su mera preparación para el ejercicio profesional" (Pérez Luño, 1982, p.90).

Si se quiere, se puede hablar de un profesional distinto, pues la profesión puede ser ejercida de distintas maneras. No sólo hay un jurista legalista y dogmático, ni un jurista tecnócrata o ingeniero social al servicio del poder, sino que existe igualmente un jurista crítico y formado en valores (Saavedra López y Ruiz Resa, 2008, pp. 1253 y ss.).

La impresión para muchos es que el territorio jurídico es muy rígido y que no cabe mucha discusión en él, que las normas hay que estudiarlas y acatarlas, y que basta con estudiar técnica jurídica para manejarlas. Muy lejos de la realidad, el ámbito jurídico posee más flexibilidad de lo que pudiera parecer. Es más, se caracteriza por la necesidad de libertad, de tomar decisiones, definir conceptos y escoger soluciones. Ante este hecho la Universidad como institución formativa y el profesor al ejercer su función dentro de esta institución, ha de garantizar al estudiantado unas condiciones favorables para el desarrollo óptimo de sus capacidades, la adquisición de conocimientos y la generación de nuevas ideas.

Cuanto razón tenían, a pesar de todo, nuestros antiguos maestros: la formación del estudiante en las universidades ha de estar alejada de un dogmatismo acrítico de la educación y pasar a la formación en los valores que permitan el desarrollo del espíritu libre y crítico de los alumnos, de manera que con el aprendizaje de valores y conocimientos pueda llevar a cabo el libre desarrollo de su personalidad, así como hacer posible el de los restantes miembros de la sociedad (Capella, 1982, 56; Sousa Santos, 2016; Salinas y Tamayo, 2018; recientemente Gascón Cuenca, 2022).

La Facultad de Derecho se ha constituido como un ámbito de formación, de creación y fundamentalmente de intercambio de ideas, en el cual los procesos de enseñanza-aprendizaje se caractericen por su rigor a la vez que por su flexibilidad y carácter comunicativo.

Las Humanidades pueden ayudar a fomentar ese estudiante dispuesto a implicarse en nuevos procesos, a indagar, a conocer y disfrutar de las propias enseñanzas, y luchar frente a ese otro apático, que tiende al menor trabajo posible para obtener un aprobado y, finalmente, un título. A largo plazo van a fomentar ese buen jurista o profesional que ha sido formado más allá de la técnica o formalidad jurídica.

Hay que recordar que el movimiento Derecho y Humanidades (*Law and Humanities Movement*) tiene como objetivo la afirmación de la mente individual en su búsqueda de una aproximación con los otros. El Arte permite tomar una postura que profundiza en el interés por el bienestar de personas desconocidas y distantes de nosotros, por esa razón puede tener valor político o jurídico, lo cual no anula cualesquiera otros procedimientos y reglas formales dirigidos a ese mismo fin.

De este modo hay que zanjar el problema generado en torno a ciertas asignaturas como la de “Teoría del Derecho” y “Filosofía del Derecho”, que han sido consideradas como inútiles. La formación como ciudadano ha de consistir en la enseñanza de unos valores básicos de convivencia en nuestras sociedades. Esto exige al estudiante se le traslade la necesidad de que los conocimientos han de ser enjuiciados por él mismo a través de su análisis racional y crítico. Las Humanidades permiten ese sentido crítico tan fundamental que rompe con la estricta formalidad

jurídica, al generar escenarios ficticios donde el alumno puede formar sus propios juicios (Nussbaum, 2010, p. 7). La importancia de las asignaturas iusfilosóficas y también del enfoque humanista es resaltado por otros profesores como Ángeles Solanes (2018, p. 5) o Andrés Gascón (2022, pp. 4 y ss.).

Se requieren, por supuesto, unos conocimientos básicos, pero no se trata de que el estudiante lleve a cabo una simple asimilación de conocimientos y técnicas circunscritos en buena medida a sus futuras profesiones (la memorización de datos –leyes, jurisprudencia, doctrina– más o menos sistematizados por las respectivas dogmáticas). La formación profesional del estudiante de Derecho ha de ser la de un buen jurista (Casamiglia, 1982, pp. 140 y ss.)⁸⁷.

3. METODOLOGÍA Y DISCUSIÓN: SOBRE LOS PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN HUMANIDADES Y DERECHO DESARROLLADOS EN LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

En la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga se concedieron dos proyectos de innovación docente, coordinados por la autora de estas líneas: PIE17-57: “Artes y Derecho. Elaboración de métodos e instrumentos para una educación multidisciplinar en innovativa en el ámbito jurídico” (2017-2019), y su continuidad a través del PIE19-072: “Artes y Derecho. Profundización y mejora de métodos y contenidos para una educación multidisciplinar e innovativa en el ámbito jurídico” (2019-

⁸⁷ En este sentido, me parece interesante la clasificación que hacía Calsamiglia entre tres tipos de juristas: el legalista conservador, el innovador y el legalista innovador. Así, para el legalista conservador “su función principal es conservar la ley tal y como ha sido expresada por el legislador”; en la formación del jurista innovador “el jurista ya no debe tener como función principal la de interpretar y aplicar la ley, sino la de resolver los conflictos de una forma eficaz y justa. Poco importa que los criterios que se utilicen sean legales o extralegales”; y el legalista-innovador, que sería el que Calsamiglia señala como el que “realmente” hacen los juristas “Lo que realmente hace el jurista es buscar y encontrar argumentos <<fuertes>> para separarse de la literalidad de la ley cuando esa aplicación estricta conduce a soluciones injustas o ineficaces”. Y en este sentido, comparto la apreciación de Calsamiglia de que “La gran tarea del jurista es conciliar lo inconciliable: el principio de la seguridad jurídica con el principio de la solución justa y eficaz de los conflictos”.

2021). Se trataba con ambos de complementar la formación de los futuros juristas más allá de la tradicional enseñanza desarrollada en las diversas asignaturas del Grado o del doble Grado ADE-Derecho.

Desde el área de Filosofía del Derecho la necesidad de trabajar una relación distinta entre el profesorado y en el alumnado, fomentando el talento dialogante, discursivo y crítico, se advierte aún más ya que la materia en sí tiene un carácter totalizador, racional, transcendental y crítico.

Algunos profesores del área de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga llevábamos tiempo incorporando en las clases prácticas de la asignatura de “Teoría del Derecho” y “Filosofía del Derecho”, la perspectiva de *Law and Humanities* (Derecho y Humanidades), que está muy asentada en los estudios jurídicos de países anglosajones pero que aquí en España no ha tenido el debido arraigo. Las prácticas venían a explicar los temas filosófico-jurídicos más importantes a través de otros instrumentos más atractivos para el estudiante, fundamentalmente la literatura y el cine.

Con todo, la experiencia al final era solo de aquellos estudiantes que cursaban con esos profesores, y en esas asignaturas concretas. Además, siempre se corría el riesgo de presentarlos como meros materiales complementarios, meras contingencias para explicar el tema en cuestión. Los profesores del equipo nos dimos cuenta de que no era suficiente incluir actividades con esta perspectiva en las prácticas de las asignaturas del área. Hacía falta un proyecto más global y que estuviera dirigido a todos los estudiantes en general. Y es que el movimiento de Derecho y Humanidades no es algo que se circunscriba al área de Filosofía del Derecho, sino que es una perspectiva que transversalmente ocupa todas las materias jurídicas, y que además puede fomentar eso que sí es esencial para la Filosofía y que se intenta inculcar a los estudiantes: el talento crítico para con el Derecho. Precisamente por esta razón los proyectos de innovación docente que se concedieron al área de Filosofía del Derecho de Málaga estuvieron dirigidos a todos los estudiantes del Grado de Derecho y del Doble Grado Derecho-ADE, y otros de postgrado y máster que se mostraron interesados en asistir, ofreciendo una propuesta global por temas jurídicos en relación a diversas artes.

Además, la idea fue ofertar el Seminario desde una perspectiva que incentivara la participación en las sesiones pero no la obligatoriedad, puesto que está claro que finalmente debe ser el estudiante el que tome las decisiones y se responsabilice de su propio aprendizaje.

De este modo, se organizaron una serie de ciclos de varias sesiones donde se trataban diferentes temas jurídicos a través de las Artes en su sentido más amplio, y ya no solo circunscritas a la literatura o al cine. La organización de estos ciclos se basó en una clásica división de las artes que no se tiene por la única ni la definitiva pero que sirvió de punto de partida para presentar las propuestas. Los temas se agruparon en artes ópticas o visuales (como arquitectura, artes plásticas o fotografía), artes acústicas (literatura y música) y artes mixtas (principalmente el cine). Cada sesión del ciclo iba dedicada a una de estas áreas y analizaba de otra manera conceptos fundamentales del Derecho: coacción, justicia, diversidad, derechos, etc... En las sesiones participaron miembros del área de Filosofía del Derecho de la facultad de Derecho de Málaga, pero también otros estudiosos de reconocido prestigio de áreas muy diversas (de Derecho administrativo, de Derecho del trabajo, de Ciencias políticas...), que provenían de otras Universidades españolas y extranjeras.

El objetivo final siempre ha sido ofrecer una visión plural y enriquecedora de la experiencia jurídica, mejorando la metodología práctica docente para hacerla más participativa, y elaborar materiales plurales e integradores de las diferentes facetas del fenómeno jurídico, potenciadores de la formación integral del estudiante y estimuladores de su sensibilidad ante problemáticas sociales y de su sentido crítico. Se trata de un objetivo ambicioso que se configura más como una meta a conseguir a medio-largo plazo a través de una diversidad de innovadoras propuestas. A día de hoy se han celebrado ya cinco ciclos de varias sesiones del Seminario de Artes y Derecho, configurándose ya como un seminario permanente de investigación y docencia desde la perspectiva del movimiento de Derecho y Humanidades.

4. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Uno de los aspectos quizás más atrevidos del proyecto fue dejar que los estudiantes asistieran voluntariamente a las sesiones del Seminario. Era difícil prever si lo hicieran realmente en el contexto tan complejo de las facultades de Derecho donde, como se ha dicho anteriormente, el alumnado en su mayoría aún se caracteriza por la pasividad y la ley del mínimo esfuerzo para conseguir un aprobado y finalmente un título. Sin embargo, los resultados fueron abrumadores. Los primeros seminarios presenciales tuvieron una gran acogida, hubo más de doscientos estudiantes de todos los niveles, y las sesiones se extendieron más allá del horario fijado, dado el debate posterior que se produjo en ellas.

Hay que confesar que el perfil del alumnado que asistió a las primeras sesiones era aquel más interesado por aprender y no solo en aprobar, pero creemos que posteriormente este tipo de estudiante animó a otros a participar de la experiencia.

El obstáculo más evidente fue que había seguramente demasiados estudiantes, y no todos tuvieron la ocasión de participar, o no al menos con la extensión e intensidad que les hubiera gustado. Como solución, en el segundo proyecto de innovación concedido dos años después y tras la experiencia de dos ciclos con un total de siete sesiones, se propuso hacer seminarios más reducidos donde, además, los estudiantes debían leer, ver u oír materiales antes de cada sesión. En este segundo proyecto nos sorprendió la pandemia y las sesiones no pudieron hacerse de manera presencial, pero igualmente funcionaron bien *online*, y las encuestas de satisfacción de los estudiantes fueron muy positivas. La idea es seguir con este formato, aunque sea aumentado el número de sesiones para que puedan participar todos aquellos estudiantes que lo deseen.

Si duda, el mejor de los resultados fue que el profesorado consiguió generar lazos más estrechos con el alumnado participante, rompiendo con esas relaciones entre profesorado y estudiantes, basadas en la jerarquía y la lejanía emocional de un máximo conocedor de la materia que imparte su lección magistral y que es de difícil acceso, y un estudiante al que se le exige que repita acríticamente en el examen final lo que ha escuchado y transcrito en apuntes.

En este sentido, la experiencia genera un ambiente positivo de estudio y debate, y una actitud activa en el estudiante que le hace formarse como persona y ciudadano, además de jurista, siendo igualmente enriquecedora para el profesor que puede estar más atento a las necesidades particulares de cada estudiante, y que le permite a él mismo formarse de manera continua en la materia.

Sin lugar a dudas, el profesor es un medio, una guía para generar conocimiento. La figura del profesor debe fundamentarse en la formación del alumno en toda su complejidad, relacionándose con él y motivándolo, tratando que el alumno no entre en la apatía. El profesor debe ser un motor de ilusión, que genere en el alumno el entusiasmo necesario para afrontar con éxito la compleja tarea de lidiar con el mundo jurídico. Esta claro que cada vez más: “los profesores no enseñamos sólo contenidos, también podemos mostrar maneras de acercarnos a ellos, de generarlos y hacerlos propios: enseñamos actitudes, hacia el conocimiento, el trabajo, la sociedad” (Gros Salvat y Romaña Blay, 2004, p.126).

La capacidad de acumular información a través de la infinidad de medios tecnológicos actuales hace que la actividad del profesor deje de ser esa única fuente directa de conocimiento que tenían los estudiantes (además de los libros, por supuesto). El profesor, entonces, ha de centrar sus esfuerzos en organizar en torno a la clase y los alumnos un canal de información que fomente un ambiente de intercambio de contraste y análisis y que provoquen, en definitiva, en el alumno un deseo de aprender.

Se confirma lo dicho anteriormente: el éxito o fracaso de la enseñanza radica en gran medida en la gestión del profesor. Por ello, éste ha de tener una serie de cualidades, entre las que está estar en posesión de un conocimiento amplio y actualizado, no dogmático y siempre dialogante y crítico, de la asignatura a impartir; y también la de ser capaz de ser flexible en la enseñanza y ofrecer una diversidad de medios donde puede adquirirse ese conocimiento, que no siempre deben identificarse con el tradicional material jurídico entendido de manera estricta (leyes, sentencias, doctrina...). Es precisamente el uso de materiales diversos lo que asegura comprender la complejidad de la realidad jurídica; permite ver reflejadas todas las dimensiones a veces superpuestas del Derecho;

y, en suma, presupone observar y analizar el fenómeno jurídico utilizando diferentes lentes, lo que ayuda ahondar en su comprensión.

5. REFERENCIAS

- Arias Blanco, J.M. (2006). Clases práctica. En *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior*, De Miguel Díaz, M. (coord.), Alianza Editorial
- Capella, J. R. (1982). Para un aprendizaje innovador en Ciencias jurídicas. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, 5, pp. 55-72
- Calsamiglia, A. (1982). Sobre la función de los juristas. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, 5, pp. 139-144
- Calvo González, J. (2012). *El escudo de Perseo. La Cultura literaria del Derecho*. Comares
- Calvo González, J. (2016). *De la ley o ¿será ficción?*. Marcial Pons
- De Pablos Pons, J. (1986). *Cine y enseñanza*. Ministerio de Educación y Ciencia, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa
- Flores Auñón, J. C. (1982). *El cine otro medio didáctico: introducción a una metodología para el uso del cine como fuente de las ciencias sociales*. Editorial Escuela Española
- García Enterriá, E. et al., (2009). Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia. *El cronista del Estado social y democrática del Derecho*, 4.
- García Rodríguez, M. S. (2005). Motive y cree actitudes positivas. En *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (pp. 79-98). Villar Angulo, L. M. (coord.), Pearson-Prentice
- Gros Salvat, B. y Romaña Blay A. (2004). *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria*. Octaedro
- Nussbaum, M. C. (2010). *Non profit. Why Democracy needs the Humanities*. Princeton University Press
- Paloa, T. (2002). La enseñanza en la universidad: presente y futuro. En *La enseñanza del Derecho*, Laporta, F. M. (ed.), Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, núm. 6, 2002, pp. 127-139
- Pérez Lledó, J.A. (2002). Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho. en *La enseñanza del Derecho*, Laporta, F. M. (ed.), Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, núm. 6, 2002, pp. 85-189

- Pérez Luño, A. E. (1982). La filosofía del Derecho y la formación de los juristas. *Sistema. Revista de Ciencias sociales*, núm. 49, 1982, pp. 89-108
- Pérez Luño, A. E. (1982). Sobre el método de enseñanza de la Filosofía del Derecho. *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, núm. 5, 1982, pp. 23-54
- Pérez Treviño, A. (2007). Cine y Derecho. Aplicaciones docentes. *Quaderns de Cine*, núm. 1, pp. 69-78
- Rivaya García, B. (2007). Derecho y cine. Sobre las posibilidades del cine como instrumento para la didáctica jurídica. En *Una introducción cinematográfica al Derecho* (pp. 12-29). Rivaya García, B. y Presno Linera, M. A., Tirant lo Blanch
- Rivaya García, B. (2014). ¿Por qué usar el cine para enseñar derechos humanos?. En *Derecho, cine, literatura y comics* (pp.13-30). Ramiro Avilés, M. A., Tirant lo Blanch
- Rivaya García, B. (2015). Sobre el uso del cine en la formación judicial. *Jueces para la democracia*, núm. 93, pp. 29-38
- Salinas J. J. y Tamayo, J. (2018). El rol de la Universidad como un Bien público. Retos en el caso colombiano. *Información tecnológica*, 29.
- Solanes Corella, A. (2018). La importancia de la Filosofía del Derecho en los planes de estudios jurídicos dentro del EEES. *Revista de Educación y Derecho*, 17, pp. 1-23
- Sousa Santos, B. (2016). The University at a Crossroads. En *Decolonizing the Westernized University*. Grossfogel et al (eds.). Lexington Books.
- Villamarín, S. (2009). Aprender Derecho a través del Cine. En *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*, García Añón, J. (ed.), Universidad de Valencia

MENTORING PARA DOCENTES EN LA ENSEÑANZA ONLINE Y PRESENCIAL, METODOLOGÍAS Y HERRAMIENTAS DE APRENDIZAJE: SEMINARIOS Y TRABAJO EN EQUIPO PROFESORES-ALUMNOS

ANA LAMBEA RUEDA

Universidad Complutense de Madrid

MARÍA AMPARO GRAU RUIZ

Universidad Complutense de Madrid

JOSEFINA FERNANDEZ-GUADAÑO

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

El grupo innovador del que forman parte las autoras –bajo la dirección de las Profesoras Lambea recientemente y Grau cuando se gestó– ha participado activamente con dedicación continuada en las sucesivas Convocatorias anuales del Vicerrectorado de Calidad de la Universidad Complutense de Madrid⁸⁸. Anteriormente, hasta 2015, estos proyectos de se conocían con la denominación de "Innovación y Mejora de la Calidad Docente" (por sus siglas, PIMCD) porque básicamente se centraban en la labor del profesorado. Tales proyectos de innovación desde el curso 2016/2017 recibieron el nombre de INNOVA (ya sea en su modalidad "Docencia", o la de "Gestión Calidad") abriendo su alcance a otros agentes del mundo universitario con una perspectiva más amplia. La rúbrica de valoración de criterios empleada para la propuesta y evaluación de estos proyectos se suele encontrar publicada, junto con la

⁸⁸ <https://www.ucm.es/proyectos-de-innovacion-y-mejora-de-la-calidad-docente>

convocatoria de cada edición, en la propia página web institucional en el apartado de Calidad⁸⁹.

En su trayectoria como docentes, las responsables del grupo han ido detectando las preocupaciones y prioridades puestas de relieve por todos los miembros del equipo⁹⁰. Las han analizado cuidadosamente, viendo en qué medida éstas se alineaban con las directrices marcadas por el Rectorado en cada etapa, para fijar el ritmo de los trabajos a abordar. De este modo, en el presente curso académico, el interés manifestado por la mayoría de los componentes del grupo ha sido claro: mostraron una particular sensibilidad por averiguar cómo conjugar debidamente las herramientas disponibles en las metodologías de enseñanza presencial y/o virtual. De hecho, en muchos casos, el mantenimiento de formatos híbridos, tras la pandemia, parece inevitable para fomentar la inclusividad. Más allá de quedarse en lugares comunes, con el objeto de contrastar las generales apreciaciones sobre las bondades y defectos de las prácticas habituales u otras alternativas, se han planeado estratégicamente y luego llevado a cabo diferentes seminarios conjuntos entre profesores y estudiantes en distintas áreas de conocimiento. De ellos se da detallada cuenta en las siguientes páginas.

Como *Méitor*, personaje de la Odisea, consejero de Telémaco, hemos tratado de encontrar algún consejero o guía para cada tema, en función de la experiencia individual acumulada en los años de vida universitaria y recurriendo a expertos externos cuando ha sido menester.

No obstante, permítasenos hacer con carácter previo unas aclaraciones terminológicas y un breve apunte sobre el cada vez más frecuente uso de anglicismos (por ejemplo, *mentoring*, *online*, *webinar* o *focus group*).

⁸⁹ https://www.ucm.es/file/anexo-i_-rubrica-proyectos-innova-2021-22

⁹⁰ En el curso 2021-2022 han formado parte del proyecto que aquí se explica Ana Lambea Rueda, Irene María Briones Martínez, Carmen Callejo Rodríguez, Ramón Falcón Tella, Ana Cristina Fernández Cano, Josefina Fernández Guadaño, Elena Fernández De La Iglesia, Belén García Carretero, Rut González Hernández, María Amparo Grau Ruiz, Beatriz Inmaculada Gutiérrez-Solar, María Isabel De La Iglesia Monje, Isabel López Medina, Manuel López Millán, Tomás Enrique López Ruiz, Francisco Javier Martín Fernández, Carmen Muñoz García, Gaspar De La Peña Velasco, Amelia Sánchez Gómez, Manuel Alejandro Sánchez-Castro Marín, Tania Vázquez Muiña, Sagrario Navarro Lérída, Gabriel Palomino Lambea y Carlos Paxarín Muñoz.

Frente a una época en que parecía que todo lo relativamente novedoso venía de fuera y en algún caso incluso no tenía traducción en el Diccionario de la Real Academia, hoy en día, en el entorno tecnológico, ya estamos acostumbrados a trabajar en línea –conectados a un sistema central a través de una red de comunicación–, a participar en webinarios o seminarios web –presentaciones de carácter formativo que se transmiten vía internet en la que los participantes pueden enviar preguntas y hacer comentarios–, y hasta a concentrar la atención en grupos focales⁹¹. Hemos llegado a un punto en el que la adquisición y transmisión de competencias digitales es consustancial al fenómeno educativo para entender y servir mejor al mundo que nos rodea, aplicando eficientemente los conocimientos adquiridos. Y ante la proliferación de herramientas, cobra especialmente sentido reflexionar en comunidad acerca de la necesidad de no sobredimensionarlas, ni infradotarse. De ahí la importancia de desarrollar una estrategia para luego buscar el recurso apropiado. Ésta es la razón de ser que motivó nuestro trabajo.

2. EL PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE Y SUS OBJETIVOS

Este proyecto de innovación ha estado formado por un grupo de profesores que llevan participando desde hace casi una década en sucesivos Proyectos INNOVA, profesionales muy implicados con la innovación docente. El equipo del Proyecto ha sido interdepartamental e interfacultativo, contando en su composición con PDI, PAS y estudiantes. El presente Proyecto siguió las directrices del marco de referencia de los Proyectos Innova 2021, para la mejora de la calidad docente vinculada a procesos de innovación y la participación en una cultura de calidad.

El Proyecto *Mentoring* para profesores se ha centrado en acompañar a éstos en cuestiones importantes de la actividad docente, inmersa en un mundo actual, más visual, virtual y tecnológico.

⁹¹ Del griego Μέντωρ Μέντορ. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [5 de julio de 2022].

A través de webinarios y documentos compartidos se implementó una red de metodología y trabajo multidisciplinar inspiradora, con una comunicación más directa entre nosotros. La finalidad última era identificar qué métodos, técnicas o prácticas pueden resultar más eficientes para los alumnos.

En un entorno de aprendizaje dinámico se requiere capacidad de análisis y de pensamiento crítico para el ejercicio de la labor docente, lo que se ha desarrollado en este proyecto desde el *mentoring* colectivo. Además, en una sociedad que avanza a una velocidad imparable en el ámbito digital, se perseguía mejorar la tarea docente, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, lo cual aporta valor añadido a la Universidad Complutense de Madrid.

Este proyecto tenía varios objetivos concretos:

En primer lugar, poner en común los métodos didácticos utilizados por profesores de diferentes Facultades (Derecho, Económicas y otras). Se puede afirmar que la interdisciplinariedad del mismo ha sido una fortaleza para explorar nuevas herramientas para la enseñanza *online* y mixta: presentaciones, contenidos artísticos y audiovisuales (cine, TV), vídeos y tutoriales, y analizar si hay diferencias significativas entre las metodologías didácticas de las diferentes áreas de conocimiento: se trataba en particular de acompañar, compartir herramientas y metodologías y valorarlas conjuntamente.

En segundo lugar, se trataba de observar los cambios en las metodologías que se han implementado con la pandemia, valorar sus ventajas e inconvenientes, poniéndolos en común para mejorar y enriquecer la docencia de todos con la experiencia de todos; y consultar a los alumnos acerca de este cambio: analizar, debatir y proponer mejoras.

En tercer lugar, se pretendía contribuir a la formación y al apoyo docente especialmente en lo tocante a las nuevas metodologías tecnológicas. Efectivamente, para analizar la opinión de los alumnos, como segunda cuestión, era importante poner en común nuestra opinión y nuestra realidad docente del día a día. La autonomía del docente es un valor y un derecho; lo que no impide que analicemos nuestro trabajo, identifiquemos nuestras necesidades y problemas comunes. La escucha activa y la

colaboración puede ser un fuerte apoyo para todos, desde el *mentoring* colectivo.

Se han alcanzado sobradamente los objetivos de puesta en común a través de dinámicas de trabajo en equipo y puesta en común entre docentes y *focus group* con alumnos.

Se han puesto en común los métodos didácticos utilizados por profesores de diferentes Facultades. Se han observado las diferencias significativas entre las metodologías didácticas de las diferentes áreas de conocimiento.

Se han analizado los cambios en las metodologías que se han implementado con la pandemia, valorar sus ventajas e inconvenientes, poniéndolos en común para mejorar.

Se ha consultado a los alumnos -del curso anterior, de primer curso, y de últimos cursos- acerca de las actividades docentes en general, sin personalizar en profesores concretos, para analizar, debatir y proponer mejoras.

3. METODOLOGÍA

Metodológicamente se ha promovido una comunicación continua y fluida del profesorado implicado en este proyecto para lograr la formación colectiva. Se han organizado dinámicas de trabajo en equipo y puesta en común mensuales acerca de las diversas cuestiones objeto de estudio, para identificar las metodologías de trabajo, las necesidades y las “lagunas” que existen. También se han realizado *focus group* con alumnos para conocer sus necesidades.

En cuanto al plan de trabajo, la responsable de este proyecto ha coordinado a los distintos profesores en los respectivos compromisos asumidos, haciendo un seguimiento continuado de las tareas:

1. *Focus group* con alumnos -octubre 2021- Fernández Cano, Lambea
2. Organizar los grupos de trabajo colaborativo por áreas de conocimiento, Derecho, CCEE y otros -octubre 2021-, Fernández Guadaño

3. Seminario sobre clases virtuales y video clases -octubre 2021- : Gutiérrez del Solar
4. Seminarios sobre prácticas de alumnos -octubre 2021-: Callejo
5. Seminarios sobre sistemas de evaluación -diciembre 2021-: Lambea
6. *Focus group* con alumnos, antiguos alumnos, o delegados de las clases del primer cuatrimestre de la UCM para puesta en común de cuestiones que les interesen -primer semestre 2022- :Gutiérrez del Solar
7. Invitación y visita de expertos en las materias introducidas: - junio 2022: Callejo
8. *Focus group* con alumnos o delegados de las clases de primer curso del segundo cuatrimestre para puesta en común de cuestiones que les interesen -abril 2022-: Fernández-Cano, Lambea

Memoria: Documento compartido y conjunto de todos los profesores del proyecto -junio 2022.

4. ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Las actividades desarrolladas han sido de tres tipos:

- Grupos focales con alumnos.
- Seminarios de profesores.
- Seminario de profesores con expertos externos invitados.

FOCUS GROUP CON ALUMNOS

Se han realizado tres grupos focales con alumnos de diferentes niveles. En cada uno de ellos se aportan las ideas más relevantes:

1º *FOCUS GROUP* CON ALUMNOS DEL CURSO ANTERIOR DEL GRADO EN DERECHO – 1/10/2021

- Características de los buenos y malos docentes: actitud, motivación, acompañamiento y respeto, organización y orden.

- Características que debe tener el aprendizaje que les ayuda a lograr sus metas profesionales
- Entre clases presenciales o virtuales, los alumnos prefieren la presencialidad: más contacto, más concentración, más presencia.
- Demandan mayor interacción entre profesor y alumno para transmitir competencias y fomentar la participación.
- Herramientas útiles: las prácticas reales; juicios simulados; películas -tutoriales por video contando la película; píldoras de conocimiento en vídeo (resumen del tema 5 minutos); podcast; Iuniversity en iPhone.
- Ponderan y valoran positivamente la evaluación continua y los parciales liberatorios.

2º FOCUS GROUP CON ALUMNOS DE 4º CURSO, ALUMNOS DEL MÁSTER DE ACCESO A LA ABOGACÍA, DEL MÁSTER EN ESTUDIOS AVANZADOS EN DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO, ANTIGUOS ALUMNOS, O DELEGADOS DE LAS CLASES. SEGUNDO CUATRIMESTRE - ONLINE

- No se encuentran diferencias destacables en la opinión de los alumnos de distintos Grados.
- Hay respuestas muy variadas en cada tema.
- Los alumnos han recibido con agrado que se les consulte, más allá de las encuestas Docentia UCM, dirigidas a un profesor concreto y no a la docencia en general.

CUESTIONES PLANTEADAS:

- Rasgos del buen profesor y el menos bueno.
- Técnicas de enseñanza.
- Prácticas: los profesores tienen una capacidad limitada para corregir prácticas, puesto que son varios cursos y con muchos alumnos: menos prácticas y más personalizadas.

- Tipos de clases: *online*, presencial, magistral, clase invertida...
- Exigencia y formas de evaluación.
- Tipo de exámenes: desarrollo, test, oral...
- Recursos: Campus virtual.

3º *FOCUS GROUP* CON ALUMNOS DE PRIMER CURSO, del segundo cuatrimestre, para puesta en común de cuestiones que les interesen -29/4/2022-

ACCIONES DEL PROFESOR QUE AYUDAN A APRENDER:

- Organización inicial.
- Casos prácticos reales.
- Promoción del debate con temas controvertidos.
- Profesores con vocación.
- Clase dinámica y participativa.
- Preocupación por el aprendizaje del alumno.
- Sabe llegar a los alumnos.
- Se implica y conoce si el temario se ha aprendido, si el alumno estudia y aprende.
- Despierta el interés.
- Deja al alumno que se organice por su cuenta.
- Sabe transmitir conocimientos.
- El profesor que acompaña, no sientes que estás sólo en el descubrimiento, te guía, te indica el camino.
- Muy bueno si te motiva a pensar.
- Dinámicas de grupos de trabajo.

ACCIONES DEL PROFESOR QUE NO AYUDAN A APRENDER:

- Da cosas por sabidas.
- Caótico.
- Confusión.
- Sentado.
- Monótono.
- Rápido, sin pausas.
- Presentaciones aburridas.
- Leer apuntes, manual, diapositivas.
- Lento, sin preguntas ni prácticas.
- Humilla con las preguntas y los errores.
- No se preocupa por explicar.
- Cree que su asignatura es la única.
- Demasiado exigente.
- Muy poco exigente.

CONCLUSIONES:

- Existe una brecha importante entre el bachillerato y la universidad, que no suele tenerse en cuenta por los profesores.
- La motivación del profesor se transmite y los alumnos tienen ganas de aprender.
- Los exámenes parciales ayudan: menos temario, menos presión. Parciales no eliminatorios para estudiar con tiempo.
- Más cercanía del profesor, disponibilidad.
- Más debates.

- Las clases y casos prácticos son importantes para enamorarse de la carrera.
- Más interés del profesor por el aprendizaje real –clases más lentas– y humanización de la relación con el alumno.
- Resaltar como hacen ciertas universidades la importancia de hacer grupo de clase en primero.
- Temario ofrecido desde el principio de curso, no obligatoriedad desde inicio.
- No modificar el programa durante el curso sobre la marcha.
- Hay distintos tipos de profesores
- Más claridad en criterio de evaluación.

SEMINARIOS INTERNOS DE PROFESORES

Se han realizado cuatro encuentros de este tipo. La temática ha sido variada: áreas de conocimiento, clases, prácticas y sistemas de evaluación. https://docs.google.com/document/d/137ce_0VFTHi_lF9OK7RLUaLdHdoZF1k9isSWQslNk7Q/edit

1º SEMINARIO DE TRABAJO DE LOS PROFESORES POR ÁREAS DE CONOCIMIENTO -6/10/2021-

En CC Económicas se identificaron algunos métodos de participación activa del alumnado:

- Análisis de casos.
- Realización y resolución de ejercicios con software específico como Excel, SPSS, *Gretl*, *stata*, *smartpls*, etc.
- Uso de las redes sociales. Canal *youtube* para que participen los estudiantes. *Economics for students*.
- *Flipped learning*. Clase invertida.
- Gamificación.

- Crowdsourcing.
- Visitas a empresas y/ instituciones como Bolsa de Valores, Banco de España, CNMV, etc.

En Derecho, se identificaron estos métodos de participación activa del alumnado:

- Análisis de casos: dictámenes, sentencias judiciales (más interesantes las que tienen votos particulares), artículos de investigación y supuestos reales o ficticios. Actividades prácticas: manejo de bases de datos de sentencias.
- Cuaderno de campo.
- Dinámicas participativas: Juicios simulados; debates, rotar posiciones en casos simulados (como por ejemplo en la negociación de un convenio colectivo).
- Exposiciones grupales.
- Exposición individuales de temas del programa de la asignatura.
- Juegos (Ver ludoteca jurídica).
- Cine.
- Visitas a instituciones: Senado, Tribunal Supremo, etc.

2º SEMINARIO INTERNO DE LOS PROFESORES DEL PROYECTO SOBRE CLASES VIRTUALES Y VÍDEO CLASES - 28/10/2021-

VENTAJAS: Existe una gran variedad de recursos y herramientas que se pueden ir utilizando, de manera que las clases resultan enriquecidas y ágiles.

- Respuesta de los alumnos muy polarizada: comodidad/inaccesibilidad.
- Utilidad de las pizarras digitales, sondeos, encuestas, votaciones, chat, foros y, en general, las técnicas que permiten al

alumno manifestar su opinión por el interés de las explicaciones que están recibiendo o para pronunciarse.

- Una posibilidad a explorar es la gamificación. Plataformas como “ludoteca jurídica”, *Kahoot*, *Brainscape*, juegos de rol... Las opiniones sobre su interés y utilidad son divergentes.
- Importancia de utilizar herramientas adaptadas a cada curso – son obvias las diferencias entre un estudiante de primero y otro de cuarto–.

DESVENTAJAS: Falta de interacción, incertidumbre sobre la actitud de los alumnos al otro lado de la pantalla. Dificultad de comunicar sin poder tener contacto con el destinatario.

- La utilización de medios informáticos puede contribuir a acrecentar una dificultad genérica que se va detectando entre el alumnado: la falta de interés por la lectura de textos largos y manuales. Quizás aplicaciones como *Perusall* puedan hacerla más atractiva.

PROPUESTAS:

- Combinación virtual-presencial
- Reflexión previa del profesor: para qué, objetivos y resultados de las herramientas –planificación metodológica–.
- Valorar la inversión de tiempo y esfuerzo.
- Colaboración de alumnos de últimos cursos con los profesores.

3º SEMINARIO INTERNO DE LOS PROFESORES DEL PROYECTO SOBRE PRÁCTICAS DE ALUMNOS -8/10/2021-

Se presentan los diferentes tipos de prácticas que se realizan en clase, señalando sus fortalezas y debilidades. Se valora el para qué de cada práctica. Se señala la importancia de revisar el número excesivo de prácticas evaluables:

- EXPOSICIONES ORALES DE ALUMNOS (en equipo generan desequilibrio, el resto de los alumnos se aburre, hay poco tiempo).
- AUDIOS Y VÍDEOS -PODCAST- (se debe exigir un comentario, resumen o cuestionario).
- CASO PRÁCTICO REAL –CON JURISPRUDENCIA– (excesivo número de alumnos perjudica su exposición en clase, mejor anunciar preguntas en examen).
- INVITAR A EVENTOS EXTERNOS (interesante).
- ASISTENCIA A INSTITUCIONES: ICAM, RALJ (voluntarias, se puede controlar asistencia y pedir comentario).
- TRABAJOS EN EQUIPO (pueden surgir problemas propios del trabajo en grupo, pero la experiencia es útil para aprender a gestionarlos)
- DEBATES JURÍDICOS, DEMANDAS, JUICIOS SIMULADOS (en la Facultad de Derecho son de gran interés).
- SIMULADOR CREACIÓN DE EMPRESAS (en la Facultad de CC. Económicas genera mucho interés).
- TUTORÍAS (debería haber un mínimo de obligatoriedad, aunque con un número de alumnos elevados es prácticamente imposible).

4º SEMINARIO INTERNO DE LOS PROFESORES DEL PROYECTO SOBRE SISTEMAS DE EVALUACIÓN 21/12/2021

- Innovaciones en los sistemas de evaluación. Se prescinde del 100% de calificación en un examen teórico final y toma importancia la evaluación continua con diferentes tipos de pruebas y actividades, como:
- TEST ONLINE O PRESENCIAL
- PARCIALES LIBERATORIOS

- ELECCIÓN POR EL ALUMNO DEL FORMATO DE EXAMEN: DESARROLLO O TEST –muchos buenos alumnos prefieren preguntas a desarrollar–
- PRÁCTICAS
- CUADERNO DE CAMPO
- PARTICIPACIÓN EN EL AULA
- TRABAJOS INDIVIDUALES Y/O EN GRUPO

Se concluye la importancia de modelar la evaluación. A la vista de que no se puede evaluar todo igual, es decisivo plantearse: ¿Qué queremos que aprendan los estudiantes? ¿Cómo queremos que aprendan? ¿Buscamos un aprendizaje superficial o permanente?

SEMINARIOS DE PROFESORES CON VISITA DE EXPERTOS

Se ha realizado un seminario al que fue invitada la experta Prof.^a María Antonia Vega, Facultad de Educación UCM 20/6/2022. En él se debatieron las ventajas de fomentar las comunidades de aprendizaje para ser mejores docentes.

5. CONCLUSIONES

A raíz de las actividades realizadas en este proyecto, hemos podido comprobar cómo late una necesidad acuciante de acompañamiento a los docentes, que claramente se justifica porque han de enfrentarse a un contexto continuamente cambiante. A menudo, se exige una adaptación rápida para la puesta en marcha de las distintas herramientas tecnológicas disponibles, que van surgiendo a un ritmo cada vez más acelerado. Este escenario requiere un esfuerzo por estar al día en las competencias digitales avanzadas útiles para la enseñanza de la correspondiente disciplina. Desde luego, la Universidad es el lugar idóneo para ello, por estar formada por muchos profesores con mentalidad siempre abierta a nuevas experiencias de innovación en busca de la excelencia académica. El principal problema es que, no pocas veces, pese al voluntarismo, faltan los medios suficientes.

Compartir el conocimiento forzosamente y (en algún caso, atropelladamente) adquirido entre compañeros, por la versatilidad requerida en los cursos pasados durante la pandemia y la reciente vuelta a las clases presenciales, ha sido el objetivo central de esta red de intercambio directo de actuaciones. Se han debatido las metodologías más ventajosas, especialmente pensadas facilitar el aprendizaje de los alumnos en cada nivel educativo universitario. En este sentido, se ha constatado la oportunidad de hacer ejercicios periódicos de evaluación continua, parándose a revisar lo que funciona y lo que no, criticando o resaltando, en su caso, la inercia o algunas costumbres por Facultades que tal vez podrían actualizarse, conservando su esencia. Como se ha puesto de relieve al comentar las propias aproximaciones metodológicas, es muy beneficioso compartir opiniones sobre lo que creemos interesa a nuestros alumnos y las maneras de enseñarles mejor. También lo es contrastar su visión del desempeño de la misión de la Universidad y que señalen el grado de cumplimiento de sus expectativas; debiendo ser conscientes de que, en determinados momentos, pueden no coincidir con las nuestras.

A results de las actividades de los grupos focales con alumnos, que han agradecido ser consultados, se observa que muchos demandan mayor interacción, más controles parciales y hasta "píldoras" en vídeo. Da la impresión de que estas nuevas generaciones universitarias están habituadas a realizar una menor dosis de esfuerzo, o quizás, menos sostenido en el tiempo, si no hay acción y dinamismo. Lo intuitivo e impulsivo parece que, por lo general, se impone a lo reflexivo y sosegado. Ahora bien, cuando conviven muchos alumnos en un solo grupo es difícil hacer este tipo de apreciaciones, por ser deseables prácticas más personalizadas.

Por un lado, cabe aquí alertar de una especie de déficit de atención prolongada. La utilización abusiva de medios informáticos interactivos puede que esté dando lugar a la aparición de una dificultad genérica que se va acusando entre el alumnado: la falta de atracción por la lectura comprensiva de manuales.

Por otro lado, en ocasiones se discute si debe dejarse a los alumnos que se organicen por su cuenta o mantener un programa con un calendario rígido. Desde luego, esto puede entrañar riesgos; sobre todo, cuando los

discentes muestran una relativa falta de madurez. Aun así, parece que los docentes deben promover su autonomía. La flexibilidad que permiten los medios virtuales no puede servir de excusa para que se muevan por criterios exclusivamente basados en la comodidad personal. Se ha llegado al extremo en el que a algunos alumnos les parece que someterse a horarios grupales o tener que realizar ciertos desplazamientos es un sacrificio desproporcionado.

A modo de retrato robot de un buen profesor, los estudiantes han señalado sus rasgos: quien invita a pensar, se preocupa por explicar hasta que se entienda, sabe si el alumno estudia y aprende y entiende que normalmente su asignatura no es la única que se cursa.

Desde luego, el profesorado, contando con la perspectiva de alumnado, puede llevar a cabo una mejor planificación metodológica, atendiendo cuidadosamente a la temporalización y coordinación en la variedad herramientas adaptadas a cada curso, de manera que el tiempo y el esfuerzo invertido por docentes y discentes sea verdaderamente rentable. En definitiva, cuando la labor se centra en quienes van aprendiendo, con el sustrato de que aprendan a aprender, las preocupaciones y los éxitos se comparten en las aulas en un clima transformativo contagioso.

6. REFERENCIAS

- Bain, Ken (2007): Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Traducción Óscar Barberá. Universitat de València.
https://www.academia.edu/8601238/LO_QUE_HACEN_LOS_MEJORES_PROFESORES_UNIVERSITARIOS_Libro_completo_
- Fernández Guadaño, Josefina (2019): Proyecto docente e investigador -TU-
- Grau Ruiz, María Amparo (2018): Proyecto docente -cátedra-.
- Grau Ruiz, María Amparo (2015): Potenciación y evaluación de las competencias adquiridas en el Grado en Derecho a través de la participación activa de los estudiantes en la solución de conflictos simulados en los Trabajos de Fin de Grado. [Proyecto de Innovación Docente]
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/28621/>
- Grau Ruiz, María Amparo (2016): Mejora de la acción tutorial del Trabajo de Fin de Máster en un posgrado de calidad: la satisfacción de las expectativas de los estudiantes en cuanto a técnicas de exposición oral y apoyo al

emprendimiento en diferentes contextos profesionales. [Proyecto de Innovación Docente] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/35401/>

Grau Ruiz, María Amparo; Berrocal Lanzarot, Ana Isabel; Lambea Rueda, Ana; Callejo Rodríguez, Carmen; Navarro Costa, Ruth; Madrid Cruz, María Dolores; Briones Martínez, Irene; Gil Plana, Juan; Amesti Mendizábal, Christi; Manzano Bayán, María Pilar; Calero García, María Luz; García Carretero, Belén; Falcón Tella, Ramón; De Haro Izquierdo, Miguel; Galán Sánchez, Rosa María; De La Peña Velasco, Gaspar; García Gerbolés, Lorna; López Medina, Isabel (2017): La litis simulatio como experiencia de aprendizaje integrada en el Trabajo de Fin de Grado. [Proyecto de Innovación Docente] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/43750/>

Grau Ruiz, María Amparo; Sánchez-Urán Azaña, Yolanda; Amesti Mendizábal, Christi; Lambea Rueda, Ana; Callejo Rodríguez, Carmen; Briones Martínez, Irene; García Gérboles, Lorna; Madrid Cruz, María Doloresy García Carretero, Belen; Verdesoto Gómez, Marta María; Peña Velasco, Gaspar De La; Falcón Tella, Ramón; Martín Fernández, Francisco Javier; Rodríguez Márquez, Jesús Salvador; Vázquez Muiña, Tania; Fernández Cano, Ana Cristina; Moreno Mancebo, Manuela Asensia; Bellver Belda, Francisco Javier; García Bautista, José; Felipe Rode, Ignacio; Damas Martín, Marta; Peralo Ordad, Daniel; García León, Susana (2019): Cómo articular la investigación de profesores y estudiantes para una mejor docencia: transferencia de resultados en y desde la Universidad pública. [Proyecto de Innovación Docente] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/50608/>

Lambea Rueda, Ana (2021): Proyecto docente -TU-

Lambea Rueda, Ana; Grau Ruiz, María Amparo; Sánchez-Urán Azaña, Yolanda; Amesti Mendizábal, Christi; Briones Martínez, Irene; Callejo Rodríguez, Carmen; Muñoz García, Carmen; Iglesia Monje, María Isabel De La; Fernández Cano, Ana Cristina; López Ruiz, Tomás Enrique; Vázquez Muiña, Tania; Fernández Guadaño, Josefina; García Carretero, Belén; Verdesoto Gómez, Marta María; Moreno Mancebo, Manuela Asensia; Peña Velasco, Gaspar De La; Martín Fernández, Francisco Javier; Falcón Tella, Ramón; Gutiérrez-Sola Calvo, Beatriz Inmaculada; Fernández De La Iglesia, Elena; Sánchez-Castro Marín, Manuel Alejandro (2019): ¿Necesitamos un asistente virtual para apoyo y formación permanente de profesores, alumnos y egresados en nuestra página web? [Proyecto de Innovación Docente] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/55488/>

Lambea Rueda, Ana; Grau Ruiz, María Amparo; Muñoz García, Carmen; Iglesia Monje, María Isabel De La; Callejo Rodríguez, Carmen; Sánchez Gómez, Amelia; Vázquez Muiña, Tania; Amesti Mendizábal, Christi; Falcón Tella, Ramón; Martín Fernández, Francisco Javier; Peña Velasco, Gaspar De La; Sánchez-Castro Marín, Manuel Alejandro; López Ruiz, Tomás Enrique; Fernández Guadaño, Josefina; Gutiérrez-Solar Calvo, Beatriz Inmaculada; Moreno Mancebo, Manuela Asensia; López Millán, Manuel; Fernández

- Cano, Ana Cristina; García Carretero, Belén (2020): Asistencia virtual para apoyo de profesores en nuestra página web. [Proyecto de Innovación Docente] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/61190/>
- Lambea Rueda, Ana; Grau Ruiz, María Amparo; Falcón Tella, Ramón; Briones Martínez, Irene; De La Peña Velasco, Gaspar; Martín Fernández, Francisco Javier; De La Iglesia Monje, María Isabel; Muñoz García, Carmen; Fernández Guadaño, Josefina; Amesti Mendizabal, Christi; Gutiérrez Del Solar Calvo, Beatriz Inmaculada; Callejo Rodríguez, Carmen; Sánchez Gómez, Amelia; Berrocal Lanzarot, Ana Isabel; López Ruiz, Tomás Enrique; López Millán, Manuel; Sánchez-Castro Marín, Manuel Alejandro; Vázquez Muiña, Tania; García Carretero, Belén; Fernández Cano, Ana Cristina; Sánchez Durán, Sergio; González Hernández, Ruty Fernández De La Iglesia, Elena; Paxarín Muñoz, Carlos; Navarro Lérida, María Del Sagrario; Fernández García, Ana; López Medina, Isabel (2021): Asistencia virtual para apoyo del personal de administración y servicios en nuestra página www.ucm.es. [Proyecto de Innovación Docente] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/66334/>
- Lambea Rueda, Ana; Grau Ruiz, María Amparo; Briones Martínez, Irene; Callejo Rodríguez, Carmen; Falcón Y Tella, Ramón; Fernández Cano, Ana Cristina; Fernández Guadaño, Josefina; Fernández De La Iglesia, Elena; García Carretero, Belén; González Hernández, Rut; Gutiérrez Del Solar Calvo, Beatriz Inmaculada; De La Iglesia Monje, María Isabel; López Medina, Isabel; López Millán, Manuel; López Ruiz, Tomás Enrique; Martín Fernández, Francisco Javier; Muñoz García, Carmen; Peña Velasco, Gaspar De La; Sánchez Gómez, Amelia; Sánchez Castro, Manuel Alejandro; Vázquez Muiña, Tania; Navarro Lérida, María Del Sagrario; Palomino Lambea, Gabriel; Paxarín Muñoz, Carlos (2022): Mentoring para la enseñanza online y mixta. Cambios en las metodologías que se han implementado con la nueva docencia. Estudio y puesta en común de las diferentes metodologías y herramientas didácticas entre las áreas. Focus group con alumnos.[Proyecto de Innovación Docente] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/73172/>
- Martín, Alberto (2020) María Vega, profesora de la Facultad de Educación: “Un profesional de la educación lo primero que tiene que entender es que es un ser humano que está ahí para ayudar a otro ser humano”, 14 de diciembre de 2020. <https://tribuna.ucm.es/news/entrevista-maria-vega-comunidades-de-aprendizaje>
- Martín, Alberto (2022) Docentes que quieren ser mejores docentes, Tribuna Complutense, 23 de junio de 2022. <https://tribuna.ucm.es/news/docentes-que-quieren-ser-mejores-docentes>
- Vega González, María (2020): Creando comunidades de aprendizaje en la Universidad. Ed. Morata 2020. <https://elibro.net/es/ereader/universidadcomplutense/166478>

LEGO® SERIOUS PLAY® UNA HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL SECTOR LEGAL

JUAN PABLO LÓPEZ-PÉREZ⁹²

Universidad del Rosario

LUISA FERNANDA JIMÉNEZ-MAHECHA⁹³

Universidad del Rosario

1. INTRODUCCIÓN

La práctica docente en las ciencias jurídicas no es ajena a la innovación y transformación constante. Con la llegada de la cuarta revolución industrial dicha necesidad se acentuó aún más con el fin de poder formar abogados con nuevas habilidades que requiere la sociedad, como lo son las habilidades blandas, en innovación y tecnológicas, las cuales no estaban incluidas en los programas tradicionales de formación jurídica.

Para poder formar a los estudiantes de Derecho de manera integral y con la convicción de que puedan ejercer su profesión conforme a las necesidades presentes y futuras, se propuso integrar nuevas metodologías a la formación jurídica como lo es la utilización de Lego® Serious Play®

⁹²Abogado de la Universidad del Rosario. Facilitador de la metodología Lego® Serious Play®. Magíster en estudios de la ciencia, tecnología e innovación de la Universidad de Salamanca. Magíster en innovación y especialista en gerencia de proyectos de la Universidad EAN. Profesor titular de la cátedra Gestión legal para emprendimientos y emprendimiento de la Universidad del Rosario, profesor invitado a la especialización de innovación legal de la Universidad Externado. Asesor y mentor del Centro de emprendimiento de la Universidad del Rosario. Miembro fundador y parte del consejo directivo del Instituto colombiano de derecho del consumo ICODECO.

⁹³Abogada de la Universidad del Rosario. Especialista en Derecho de los Negocios de la Universidad Externado de Colombia. Profesora de la asignatura Contratación Mercantil en la Especialización de Derecho Contractual de la Universidad del Rosario. Directora de Recursos de la Información y Cumplimiento en la firma L Loreda Camacho & CO. secretaria general del Colegio de Abogados Comercialistas. Miembro de la Asociación Colombiana de legaltech Alt+co y de la Red Juvenil de Arbitraje de Bogotá y Medellín, Colombia.

(LSP). Esta metodología consiste en cuatro fases a partir de prototipos que son: preguntar, diseñar, construir y reflexionar. Lo anterior, a partir de la selección de uno de los siete talleres debidamente consignados y desarrollados en los manuales de facilitadores de la metodología, lo cual permite adaptarlo al quehacer jurídico tanto desde la formación estudiantil, hasta la creación u optimización de productos o servicios.

LSP es una metodología que en la formación jurídica permite eliminar estereotipos o barreras acerca de lo aburrido que puede ser la formación jurídica, y la ausencia de creatividad e innovación en esta área de las ciencias sociales. En efecto, con LSP los estudiantes adquieren un rol activo que les permiten desarrollar todo su potencial al descubrir nuevas habilidades o fortalecer las existentes, como lo son: la comunicación efectiva, pensamiento crítico, analítico, innovador, creativo, empático, con inteligencia emocional, entre otras.

Se destaca que LSP les facilita a los estudiantes analizar de manera integral una situación, por lo que les permite tener una mente abierta y dispuesta a desarrollar nuevas ideas sin tener temor a equivocarse. LSP permite integrar lo mental con lo físico, por lo que es un claro ejemplo de lo que señala uno de sus creadores, Robert Rasmussen “cuando construimos con nuestras manos, construimos con nuestras mentes” (Rasmussen, 2006, p.17).

Desde la Universidad del Rosario, la experiencia estudiantil para la construcción de contratos, identificación de riesgos o planteamiento de soluciones legales, es una realidad gracias a LSP.

2. OBJETIVOS

Los objetivos dispuestos para la presente investigación son los siguientes:

- Estudiar la metodología Lego® Serious Play® aplicada a la formación jurídica como una herramienta de innovación pedagógica.

- Fortalecer las competencias jurídicas a partir del desarrollo de actividades de orden legal con la metodología LSP.
- Analizar si la metodología LSP permite desarrollar y fortalecer las habilidades de los estudiantes de Derecho.
- Brindar nuevos escenarios a los estudiantes de Derecho a través de la metodología LSP para que puedan preguntar, construir, compartir y reflexionar sobre el logro dispuesto en la sesión correspondiente.
- Integrar los resultados de los talleres como factores que influyen en el proceso formativo de los estudiantes de la ciencia jurídica.

3. METODOLOGÍA

La estrategia de aprendizaje está basada en la co-creación, promoviendo espacios de colaboración enfocados en la participación y la construcción de conceptos y conocimientos apropiados por medio de la experiencia en la metodología LSP. El enfoque es mixto, descriptivo y analítico, partiendo de una descripción general de la herramienta, su alcance y su desarrollo a partir de sus etapas como lo son: modelo individual, construcción de modelo conjunto, interconexión y reflexión.

Se ponen en marcha procesos para desarrollar nuevas estrategias. En ese sentido, la idea asociada a esta metodología tiene origen en los procesos de investigación adelantados por los profesores Johan Roos y Bart Víctor, también el CEO del grupo LEGO, Kjeld Kirk Kristiansen que, en el año 1996, exploraron alternativas sobre herramientas que inspirarán la planeación y las estrategias (Juarez Vives, 2016).

En efecto, los creadores de la metodología LSP “Desarrollaron la comprensión del valor de los empleados y la estrategia evolutiva y adaptativa, que a través del uso de elementos LEGO podía moldear modelos tridimensionales de los problemas y desafíos empresariales, a esta nueva herramienta la llamaron LEGO® SERIOUS PLAY® y crearon una

empresa llamada Executive Discovery Ltd. que desarrolló y puso en marcha la metodología LSP” (Betancur, 2017).

Nótese que la metodología LSP “es un taller guiado, donde a los participantes se les solicita diferentes preguntas en relación con un proyecto en curso, tarea o estrategia. Los participantes responden a estas preguntas mediante la construcción simbólica y modelos metafóricos de sus ideas en las fichas de LEGO y presentándose entre unos a otros” (Kristiansen, Hansen & Nielsen, 2009, p. 78).

Dicho lo anterior, LSP se conforma como una técnica que busca poner en evidencia de una manera palpable situaciones que cuestionan el razonamiento a nivel empresarial, permitiendo poner en práctica diferentes soluciones o respuestas a través de elementos que esta herramienta proporciona a su audiencia, priorizando el conocimiento que LEGO siempre ha buscado representar en sus diseños: “Cómo aprenden y se desarrollan los seres humanos”, en otras palabras, de qué manera los bloques de LEGO logran captar el conocimiento inconsciente de las personas.

Con base en lo anterior, se entiende que LSP se constituye como una técnica que busca motivar la reflexión y al mismo tiempo facilitar los mecanismos de pensamiento que la facilitan, como la comunicación y la capacidad de resolución de problemas.

Debido a esto, es un instrumento totalmente aplicable en organizaciones, equipos de trabajo o en personas que tengan interés sobre él. Está inspirado en investigaciones detalladas adelantadas desde diferentes campos: empresarial, educativo, creativo, innovación, psicológico, emprendimiento, etc., basándose en el concepto “pensar a través de las manos” por medio de la conexión que nace entre las manos y la mente.

Esta metodología, busca aprovechar las habilidades que posee el sujeto para describir, imaginar y abordar una situación determinada, así como también llevar a cabo diferentes cambios o mejoras para crear algo diferente.

Ahora bien, la metodología aplicada para efectos de la presente investigación es cualitativa, con base en la experiencia obtenida en los talleres desarrollados desde el Centro de Emprendimiento de la Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.

4. DISCUSIÓN

4.1. ANTECEDENTES

4.1.1. En cuanto al origen de la metodología LSP

Con respecto a su historia, LSP surgió a principios de los años 90's, cuando el director ejecutivo de LEGO, K.K Kristiansen constituyó una división dentro de la compañía llamada "Executive Discovery" junto con Johan Roos y Bart Victor, de la escuela de negocios IMD (International Institute for Management Development) de Lausanne en Suiza (Frick et al., 2013, P, 6). La división tenía por objeto establecer nuevas estrategias de negocio ante la llegada inminente de los videojuegos en el mercado de los juguetes para niños y adolescentes (Rodríguez López, 2019, p.199).

En efecto, en sus inicios el grupo LEGO se percató que la respuesta estaba en explotar la creatividad como fundamento, que era lo que venían desarrollando a lo largo de décadas con los juegos para niños, tomando como inspiración el objetivo de construir sueños, así que buscaron la manera de expandirlo con el ánimo de que los adultos se cuestionaran por la visión de sus estrategias a futuro (Betancur, 2017). Esto como respuesta, al panorama que se venía viviendo en la época de los años 90s, en la que creció significativamente la competencia con otras organizaciones enfocadas en la fabricación de juguetes y nuevas maneras de entretenimiento para los niños, como los videojuegos, por lo que se convirtió en una necesidad transformar las líneas de creación tradicional de LEGO y así lograr adaptarse a la nueva atmósfera.

Posteriormente, en 1990 el Director de Investigación y Desarrollo para la división educativa de compañía LEGO, Robert Rasmussen, se unió a Executive Discovery junto con la división Media Lab del MIT, según el cual: "a lo largo de varios años y después de más de 20 iteraciones, nuestro equipo hizo LEGO Serious Play la metodología reproducible y robusta que es hoy" (Rasmussen, 2006, p. 57) citado en White Paper on Lego® Serious Play (Frick et al., 2013, p.6).

Una vez obtenida una metodología consolidada, el entrenamiento oficial de los facilitadores de LSP como personas autorizadas en aplicar esta metodología, empezó a partir de septiembre de 2001. En 2010, analizaron la posibilidad de llevar esta metodología como un negocio escalable a través de la modalidad de licenciamiento. Sin embargo, después de varios procesos de análisis y de pruebas, los fundadores de LSP decidieron dejar la metodología mediante código abierto a partir del año 2009 (Rodríguez López, 2019, p. 203).

De esta forma, LSP es un instrumento pedagógico que hace parte del grupo LEGO, colocando en evidencia los elementos y el sistema de construcción que esta marca ha buscado imponer dentro del mercado objetivo.

4.1.2. Teorías aplicadas a la metodología LSP

La metodología LSP fue desarrollada a partir de varios estudios realizados desde la neurociencia y psicología, por lo que con el pasar del tiempo, los resultados obtenidos con su aplicación han contado cada vez con más respaldo de carácter científico.

En efecto, si bien se han reconocido varios principios y teorías aplicables, las principales teorías que se han acogido en relación con la metodología LSP, son las siguientes: (i) juego serio: aprender a través de la exploración y contando historias (storytelling); (ii) construccionismo de conocimiento y objetos; (iii) la conexión entre manos y mente; y (iv) la imaginación.

Juego serio. Aprender a través de la exploración y contando historias (storytelling): reconoce los beneficios de involucrar el juego en espacios de formación, al tratarse de una actividad primaria de los seres humanos en relación con su entorno, por lo que LSP utiliza el juego como mecanismo que por naturaleza permite: la creación de lazos sociales, la expresión de emociones, el desarrollo cognitivo, y la competencia constructiva (Rodríguez López, 2019).

Por otro lado, el juego permite crear situaciones imaginarias en las que se crean personajes y metáforas que permiten a los participantes aprender y explorar nuevas ideas desde sus propias narrativas o historias, por lo

que se convierte en el mecanismo central para el desarrollo de la metodología LSP (Frick et al., 2013).

En efecto, LSP utiliza las metáforas para el desarrollo de toda la metodología, con el fin de incentivar la creación de nuevas ideas y soluciones en cada caso concreto. Como lo establece uno de los fundadores de LSP “En las organizaciones, las historias contribuyen a la producción, reproducción, transformación y deconstrucción de los valores organizacionales y creencias” (Rasmussen, 2012, p. 3, como se citó en Frick et ál., 2013, p.8).

Construccionismo de conocimiento y objetos

El origen de esta teoría viene de Jean Piaget, creador del constructivismo, según el cual los niños desarrollan sus procesos de conocimiento a través de “estructuras cognitivas” en las que el niño a través de su propia experiencia construye su propio conocimiento. Posteriormente, su discípulo Papert, complementa esta teoría al establecer que el aprendizaje de las personas mejora cuando tienen que construir algo desde su externalidad, por lo que se denomina esta teoría como construccionismo (Rodríguez López, 2019, pp. 229-232).

Lo anterior se complementa con la teoría denominada Flow, creada por el psicólogo Mihály Csíkszentmihályi en 1975, según la cual ocurre cuando existe equilibrio entre las competencias y el desafío al que se enfrentan las personas al haber concentración “El estado de flujo es un estado óptimo de motivación intrínseca, donde la persona está totalmente inmersa en lo que está haciendo” (Kristiansen, Hansen & Nielsen, 2009, p. 81).

A través de estudios empíricos Primus & Sonnenburg, (2018) han evidenciado que la teoría del Flow es un importante precursor de altos niveles de creatividad e innovación. En esa medida, con la metodología LSP se integran estas teorías a través de la construcción con bloques de LEGO, con el propósito de incentivar nuevos conocimientos y aprendizajes desde el rol activo de todos los participantes, al tener que enfrentarse al desafío dispuesto por el facilitador.

Conexidad entre manos y mente

En relación con la teoría de conexidad entre manos y mente, existen múltiples estudios desde la neurociencia y antropología que demuestran el vínculo directo que existe entre las habilidades motoras y el cerebro (Wilson, 2002, citado en Rodríguez, 2019, p.239).

Teniendo en cuenta que gran parte del cerebro controla las manos (Penfield & Rasmussen, 1950, citado en Frick et ál., 2013, p.9) con la metodología LSP, se crea una conexión directa entre la metáfora planteada por el facilitador y el proceso constructivo adelantado por los estudiantes con los bloques LEGO, para la generación de nuevas ideas y alternativas de solución respecto del caso planteado en el taller respectivo.

Imaginación

La imaginación corresponde a un recurso intangible, el cual es de naturaleza psicológica. Este recurso en la metodología LSP, se utiliza a partir de las siguientes clases de imaginación: (i) productiva o descriptiva de algo que existe; (ii) creadora o creativa, es decir, la que permite crear algo nuevo que no existe; y (iii) la deconstructivista o disrupción de la realidad (Rodríguez López, 2019, pp. 241-245).

Las anteriores clases de imaginación son integradas y guiadas por el facilitador de LSP en los talleres, con el fin de poder desarrollar una “imaginación estratégica” en la que se creen espacios de reflexión, de creación de nuevas ideas y oportunidades.

4.2. APLICACIÓN DE LA METODOLOGÍA LSP EN LA PEDAGOGÍA DEL SECTOR LEGAL

Tradicionalmente, los procesos de enseñanza-aprendizaje que se han llevado a cabo dentro del campo jurídico como ciencia, han sido considerados como espacios en los que poco o nada se ha prestado atención al desarrollo de nuevas estrategias que ayuden a mejorar los vínculos y formas en las que los estudiantes logren involucrar a su quehacer los diferentes conceptos que hacen parte de la ciencia del Derecho, como aprendices y próximamente como profesionales.

En ese sentido, el campo educativo en especial la práctica pedagógica, ha dejado de ser un simple procedimiento de transmisión de conocimiento, a una oportunidad en la que se da paso a la innovación legal para que favorezca a la formación de sujetos menos pasivos y si más reflexivos, como una alternativa para la contribución de su formación jurídica.

Ahora bien, con el ánimo de romper paradigmas tradicionales y poco innovadores, los cuales fueron fuertemente impuestos en las prácticas educativas que se llevan a cabo dentro del sector jurídico, nace la necesidad por parte de los actores que participan en dichos procedimientos, de encontrar herramientas que inciten a la innovación pedagógica y, que al mismo tiempo, motiven competencias vinculadas con el pensamiento crítico y analítico que se conforma como uno de los pilares del ejercicio legal.

Por esa razón, la inclusión de estrategias relacionadas con la integración de herramientas como LSP, como un mecanismo que permite poner en ejecución un método pedagógico a favor del desarrollo de nuevas competencias y habilidades de los estudiantes, resulta ser un mecanismo atractivo para empezar a innovar en la formación legal.

En concreto, se busca reflexionar en torno a los requerimientos actuales, en medio de una sociedad cambiante y globalizada con nuevas exigencias en cuanto a la formación de profesionales en Derecho. Desde un enfoque netamente vanguardista, se busca con urgencia la incorporación de instrumentos que propicien la ruptura de los tratamientos anticuados de los conceptos y teorías que se buscan enseñar dentro de las aulas. Así pues, se ratifica el papel que logra adquirir el material pedagógico como el ofrecido por LSP al incluirlo en el ejercicio docente, con el propósito de educar abogados con competencias que respondan de una manera adecuada a los requerimientos de la sociedad actual.

Con respecto de LSP, se ha conformado como un método didáctico que da paso al desarrollo de una pedagogía jurídica inspirada en la creatividad y la innovación. Margulis. & Rasmussen, (n.d.) mencionan que este instrumento pedagógico se ha conformado como una metodología implementada para la investigación y la diligencia de problemáticas y desafíos en tiempo real, constituyéndose como una experiencia de

aprendizaje, fundamentada en exploraciones de carácter científico y llevadas a cabo en múltiples temáticas como estrategias de negocios, desarrollo organizacional, psicología y aprendizaje.

Asimismo, LSP se convierte en un proceso que facilita el desarrollo de escenarios en los que los alumnos puedan obtener prácticas de valor o significativas, con un fuerte impacto a largo plazo en las actividades que se desarrollen dentro de un área determinada.

4.3. PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Desde el punto de vista psicológico, se logran especificar una serie de etapas o fases asociadas con la ejecución de esta herramienta, las cuales comprenden: (i) plantear o preguntar: en este momento, se establece un desafío o problemática, acordando previamente entre los participantes que no existe ninguna solución que sea correcta u obvia, además debe ser claro y conciso, es decir, aludir a un contexto simple, con el ánimo de que los integrantes logren interiorizar y responder; (ii) construcción: los integrantes le otorgan sentido a lo que ya conocen y lo que son capaces de imaginar por medio de la construcción de un modelo con las piezas del juego, con el objetivo de representar lo que conocen o imaginan dando paso a la posibilidad de generar nuevos conocimientos en su mente; (iii) compartir: en esta etapa, los participantes comparten su experiencia con el juego o conceptos que hayan puesto en práctica a lo largo de la ejecución; y finalmente, (iv) reflexionar: se da paso a la generación de conclusiones y opiniones sobre lo que se observó en el juego y su relación con lo planteado en la primera fase (Gonzálbez, n.d.)

Con estas etapas anteriormente mencionadas, se ejecutan una serie de técnicas o talleres que facilitan la puesta en marcha de esta metodología. De acuerdo con (Suárez, 2019) son siete los talleres consignados en los manuales de facilitadores: (i) construcción de modelos individuales, (ii) construcción de modelos compartidos o grupales, (iii) creación de escenarios, (iv) realización de conexiones entre los modelos, (v) construcción de un sistema, (vi) imaginación de eventos y decisiones futuras y, (vii) extracción de principios que influyan sobre la conducta estratégica.

Es importante mencionar, que cada uno de los siete niveles se basan en anteriores, por lo que es un modelo escalonado. Entre mayor sea la cantidad de técnicas de aplicación (talleres), más difícil o complejo es el problema que se busca abordar o resolver. Al mencionar el criterio de complejidad, este no solo está sujeto con la relación de la pregunta problema a resolver, sino también, al proceso de ejecución.

4.4. IMPLEMENTACIÓN JURÍDICA

En este punto debemos preguntarnos ¿Por qué es importante la implementación de LSP en la pedagogía legal? En la actualidad, se da prioridad a un pensamiento que enfatiza en la creencia de que el contexto en el que se vive no es lineal ni predecible. En el que al articular lo que el sujeto sabe, con lo que puede imaginar, podrá actuar desde una perspectiva intencional que motive la transformación de la realidad en la manera que aspira.

Las estrategias tradicionales que se llevan a cabo en procesos de formación no siempre alientan oportunidades en las que la expresión de ideas y pensamientos basados en la crítica y la reflexión sobre la realidad sea un motivante para la participación, objetiva e innovadora (Elgueta Rosas & Palma, 2021). Normalmente, existe una dependencia exagerada hacia las interacciones de carácter verbal en las que solo se busca imponer una sola manera de ver el mundo, cuando en realidad, reconocer que existen diversas perspectivas que logran estar basadas en la creatividad y la imaginación de los individuos es la respuesta para dar paso a prácticas profesionales más competentes e integrales.

Ahora bien, desde la perspectiva de formación jurídica, la realidad no es diferente. La implementación de LSP como instrumento pedagógico encaminado a la innovación y a la apertura de procesos menos racionales, permite replantear aquellos esquemas que asocian los procesos de enseñanza jurídica dentro de un marco puramente teórico. En efecto, tener la posibilidad de llevar estos procesos a la práctica por medio de actividades didácticas que fomenten la creatividad y la innovación, permiten que los conocimientos que se buscan plantear sean más significativos e influyentes entre los estudiantes (López & Jimenez Mahecha, 2022)

Asimismo, permite que los actores educativos asuman una posición menos pasiva y si un rol en el que se dé importancia a su participación. En todo tipo de actividad, no solo a las que se atañen a la actividad jurídica, la participación se convierte en un espacio en el que los estudiantes y el docente logran explorar y explotar todo su potencial, al reconocer competencias nuevas o consolidar conocimientos previos como son: la capacidad de entablar una comunicación efectiva y empática, el pensamiento crítico, reflexivo y analítico, innovador, creativo, empático, con inteligencia emocional, entre otras capacidades que vienen soportadas en las teorías anteriormente descritas. Nótese que las anteriores habilidades y competencias dentro del ejercicio profesional y también a nivel personal, adquieren gran valor en el ámbito laboral.

Otro aspecto fundamental de la aplicación de LSP en las prácticas educativas que se llevan a cabo en el margen del campo jurídico, es que los estudiantes alcanzan un nivel de análisis integral sobre una problemática determinada, permitiendo adquirir una mentalidad abierta y flexible que esté dispuesta a construir o plantear nuevas ideas, dejando de lado la posibilidad de equivocarse, en otras palabras, entender que no hay respuestas totalmente correctas o incorrectas, ya que toda participación es válida.

En concordancia con lo anterior, la aplicación de LSP en el área legal permite generar en el alumno diversas capacidades de vital importancia en el ejercicio profesional. Así pues, los participantes adquieren la habilidad para proporcionar soluciones en las que se permitan llegar a acuerdo entre las partes involucradas, también contempla la reflexión en torno a las necesidades de los sujetos que resulten involucrados del taller.

La presentación de propuestas que den solución o respuesta a las partes involucradas alrededor de un conflicto planteado, la posibilidad de establecer múltiples puntos de vista o perspectivas sobre un mismo conflicto, respetar y ser empático con la opinión de otros, mejora las habilidades blandas que los estudiantes necesitarán, al tratarse de destrezas vinculadas con la inteligencia emocional que se aplican en espacios de trabajo con colegas, resolución de problemas o la gestión del trabajo (trabajo en equipo, liderazgo, servicio al cliente, comunicación asertiva,

resolución de problemas, adaptabilidad, deseos de aprender). Por último, dentro de un escenario como lo son los consultorios jurídicos, también permite la generación de empatía para el entendimiento de las necesidades de los usuarios.

FIGURA 1.



Fuente: Taller bajo la metodología LSP, 2022, Universidad del Rosario, Bogotá.

Es importante mencionar, que en la actualidad el mercado jurídico vela por principios que motiven la movilidad, la internacionalización, la inmediatez en la relación con el cliente y la flexibilidad de soluciones (Garbich & Farhat Benedito, 2016). En ese orden de ideas, la aplicación de LSP, ayuda a la inclusión de estas perspectivas, fomentando la formación de abogados cuya mentalidad está sujeta al relacionamiento adecuado con su ecosistema y las actividades que definen problemáticas en torno a la determinación de objetivos, manejo de costos y plazos, gestión de recursos, coordinación de equipos, desarrollo de un ejercicio permanente que define esta profesión (López, 2021).

Dicho esto, la implementación de LSP como estrategia didáctica en la mejora de los procesos pedagógicos llevados a cabo dentro de la

formación de abogados es una alternativa que integra no sólo los aspectos teóricos o conceptuales ligados con la materia de estudio, sino que también contempla elementos que se dan en torno a la práctica real de la profesión. De ahí que, se propone su ejecución en la realización de diversas actividades académicas que se llevan a cabo en las áreas jurídicas dentro de la Universidad del Rosario.

Esto tomando como referencia el proyecto “despertando el Arte de Empezar a partir de LSP”, el cual de acuerdo con el portal web de la Universidad, es un curso que está encaminado a que los estudiantes descubran a partir de modelos y escenarios creados con la metodología LSP, se formen como emprendedores con pensamiento creativo, optimizando sus habilidades en el proceso de construcción de proyectos.

FIGURA 2.



Fuente: Taller bajo la metodología LSP, 2022, Universidad del Rosario, Bogotá.

Esta alternativa desarrollada en la Universidad del Rosario pone en evidencia la viabilidad de la aplicación de este instrumento, no solo para el área de emprendimiento e innovación, sino que también, se propone incluirla en los procesos didácticos que mejoren la enseñanza y el aprendizaje en el enfoque jurídico. Esto porque sea cual sea el escenario o el área de estudio en el que se proponga su aplicación, el objetivo final será el mismo, que es el desarrollo de las capacidades que tienen los seres

humanos para reconocer las necesidades, transformar problemas en oportunidades y decidir actuar sobre ellos por medio de la creación de iniciativas enfocadas en el bien común.

FIGURA 3.



Fuente: Planeación estratégica con directivos de la facultad de Jurisprudencia, bajo metodología LSP, 2021, Universidad del Rosario, Bogotá.

La implementación de LSP en la Universidad del Rosario, ha tomado en práctica una metodología cuya estrategia de aprendizaje se fundamenta en la creación en el trabajo en equipo, promoviendo espacios en los que se priorice el trabajo colaborativo y participativo en la construcción de saberes adecuados a través de la experimentación. Su desarrollo, hace parte de la puesta en marcha de estrategias innovadoras que dan paso al desarrollo de proyectos de vida que poseen un objetivo, promoviendo el talento innovador como un aspecto clave dentro de los procesos de formación integral que caracterizan a la universidad.

FIGURA 4.



Fuente: Finalización del taller bajo la metodología LSP, 2022, Universidad del Rosario, Bogotá.

5. RESULTADOS

A diferencia de las clases magistrales, en donde el rol del docente es activo y con contenidos preestablecidos, en la metodología LSP el rol del estudiante es completamente activo, por lo que los resultados de los talleres dependen en gran medida del desempeño realizado por ellos mismos. Lo anterior conlleva, a que no haya un ejercicio igual a otro y que el docente actúe como facilitador de la estrategia, más no como propiciador de soluciones.

Adicionalmente, se evidencia que existe un aprendizaje en ambas direcciones facilitador - estudiantes y, estudiantes - facilitador. En el primer caso, ya que el facilitador fortalece sus habilidades de interpretación, entendimiento y dirección de los talleres. En el segundo caso, porque los estudiantes empiezan a reconocer que cuentan con habilidades

inexploradas y que pueden resultar de utilidad no solo en la práctica profesional, sino que también personal, como lo es la creatividad.

Dentro de las experiencias a resaltar en el ejercicio de LSP en profesionales en áreas jurídicas, se debe destacar aquella situación en la que los participantes del taller diseñaron modelos de audiencias de conciliación que ellos dirigían. Sin embargo, el resultado demostró que el eje predominante en el desarrollo de las audiencias versaba sobre elementos de orden sustancial y procesal, dejando a un lado el propósito mismo de la misma conciliación: la obtención de fórmulas de arreglo que satisficiera los intereses de las partes.

Las experiencias desarrolladas permiten concluir que el taller de LSP, es aplicable a cualquier rama del derecho siempre y cuando el formador se encuentre debidamente capacitado para su desarrollo, se formule el taller de manera anticipada, se seleccione de manera adecuada la pregunta objeto de taller y se cuente con el material adecuado para su desarrollo; entendiendo a su vez que es un ejercicio complementario a la cátedra magistral que identifica el proceso educativo de las ciencias jurídicas.

Es así como dentro de los ejemplos de sesiones realizadas se encuentran espacios con foco en derecho comercial, derecho tributario, derecho del consumo, políticas públicas, derechos humanos, derecho societario, entre otros.

5.1. BENEFICIOS DEL PROGRAMA:

- Genera en el estudiantado de áreas jurídicas sensibilidad frente a factores que rodean su proceso de formación como futuros profesionales en Derecho, potenciando así su capacidad creativa y de empatía, al tener un rol activo durante todo el taller de LSP.
- Fortalece el desarrollo de habilidades blandas que en las clases magistrales no se evidencian: comunicación efectiva, creatividad, pensamiento crítico e innovador, empatía, inteligencia emocional, entre otras.

- Permite reconocer la importancia de la creación a través de la articulación del sentir y el reflexionar para contribuir a la construcción de actividades de orden legal.
- Posibilita la comprensión de diferentes aportes de un colectivo, en el desarrollo de proyectos legales como fuente para identificar problemáticas, y crear soluciones innovadoras.
- Viabiliza la consolidación de una visión crítica y constructiva del entorno, y fortalece la intuición para la toma de decisiones desde la formación legal.

6. CONCLUSIONES

- La metodología LSP en la formación jurídica es una herramienta de innovación que permite desarrollar y fortalecer las habilidades que necesitarán los estudiantes de Derecho para su ejercicio profesional.
- El sector jurídico educativo deja de ser un entorno tradicional, para convertirse en un espacio real y práctico, participativo, en el que todos tienen poder de decisión y reflexión comprendiendo que toda idea u opinión tiene valor.
- La presentación de los modelos con LSP incentiva la comunicación activa y la argumentación jurídica por parte de los estudiantes.
- Con LSP el rol de los estudiantes es activo por lo que incentiva el desarrollo de nuevas habilidades como lo es la creatividad y la empatía.
- Se trata de una metodología de aprendizaje horizontal y no vertical, al generarse un intercambio recíproco de conocimiento entre el facilitador y los estudiantes.
- El rol del facilitador juega un papel fundamental para la consecución de los objetivos propuestos, al tener a su cargo la dirección de LSP.

- El uso de LSP dentro de los procesos de innovación educativa en la enseñanza-aprendizaje dada en el sector jurídico ha significado puntos a favor en términos de desarrollo y mejora en los procesos de transmisión del conocimiento legal.
- Con LSP se fomenta el aprendizaje desde la experiencia, en el que no solo se interiorizan o se consolidan conceptos puramente teóricos, sino que también se da paso al desarrollo de habilidades que usualmente no se tienen en cuenta en la práctica docente y que influyen en el futuro ejercicio profesional de los estudiantes.
- Su aplicabilidad influye en el rompimiento de estereotipos que se han asociado estrechamente con relación al campo del Derecho y su tradicional proceso de enseñanza, al señalarse que sólo consiste en la transmisión de conocimientos, cuando en realidad es una de las profesiones que requiere el desarrollo de escenarios prácticos.
- Cuando el docente involucra herramientas como LSP en su pedagogía, prioriza momentos significativos que le ayudan a enseñar desde una visión más didáctica aspectos que normalmente son teóricos y que por parte de los estudiantes se les dificulta su comprensión.

7. REFERENCIAS

- Betancur, J. (2017, 9 de julio). No necesitas estar entrenado en LEGO SERIOUS PLAY para tener una sesión de LSP. Brick Startup. <https://bit.ly/3z4olN4>
- De Andrade, F. Machado, L. (2016) Lego Serious Play in Law. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, v. 2, n. 2, 105 – 126. 10.21902/2525-9636/2016.v2i2.1310.
- Elgueta, M. Palma, E. (2021). La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica. Derecho PUCP, N° 87, 499-522. <https://doi.org/10.18800/derechopucp.202102.015>

- Frick, E. Tardini, S. Cantoni, L. (2013). White Paper on LEGO®SERIOUS PLAY® A state of the art of its applications in Europe. Università della Svizzera italiana. <https://bit.ly/3O5Bvxw>
- Gkogkidis, V. Dacr, N. (2021). How to use Lego Serious Play as a Gamification Teaching and Learning Framework? A Responsible Management Approach. SBS Working Paper Series. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3829949>
- Gonzalbez, B. (2019, 15 de julio). Metodología Lego Serious Play: Qué es y cómo aplicarla en la empresa. Maracatalent. <https://bit.ly/3yEP0yv>
- James, A. (2013) Lego Serious Play: a three-dimensional approach to learning development. Journal of Learning Development in Higher Education, 6, 1 -18. <https://doi.org/10.47408/jldhe.v0i6.208>
- Juarez, P. (2016, 15 de mayo). Lego Serious Play: La Historia del Método. LinkedIn. <https://bit.ly/3nZzAQl>
- Kristiansen, P., Hansen, P.K. y Nielsen, L.M. (2009). Articulation of tacit and complex knowledge. En 13 International Workshop of IFIP WG 5.7 SIG. Zurich: International Federation for Information Processing.
- López, J. (2021, 7 de septiembre). Lego Serious Play: entre legal Project e innovación legal. Asuntos Legales. <https://bit.ly/3cgpLes>
- López, J. Jiménez, L. (2022). Lego Serious Play una herramienta para la innovación pedagógica en el sector legal. II Congreso internacional de innovación en la docencia e investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Derecho Común Europeo y Estudios Internacionales. Centro para la Divulgación del Conocimiento Universitario. Asociación para la docencia e innovación en Derecho. España. <https://bit.ly/3aB0rzb>
- Marguis, L. Rasmussen, R. (2016, 7 de junio). Programa de formación de facilitadores (T3) en la metodología y las herramientas de Lego Serious Play. <https://bit.ly/3zlvJsd>
- Montero, G. Cerezo, A. Otero, M. (2019). Trabajando en Proyectos con Lego Serious Play ®. Dirección y Organización, 69, 36-61. [HTTPS://BIT.LY/3UQWZKV](https://bit.ly/3UQWZKV)
- Primus, D. Sonnenburg, S. (2018). Flow Experience in Design Thinking and Practical Synergies with Lego Serious Play, Creativity Research Journal, 30:1, 104-112. [HTTPS://BIT.LY/3LUNBPo](https://bit.ly/3LUNBPo)
- Rasmussen, R. (2006) ‘When You Build in the World You Build in Your Mind’ Design Management Review 56.
- Rodriguez, F. (2009). Aceptación Tecnológica de los Serious Games. El Caso de Lego © Serious Play ©. [Tesis doctoral: Universidad Rovira I Virgili] Reposito institucional [HTTPS://BIT.LY/3SocFFI](https://bit.ly/3SocFFI)

- Soto, L. Galiano, M. López, F. Rabal, J. (2021). La metodología Lego Serious Play en la etapa de Educación Infantil desde el punto de vista de un facilitador. *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v.7, n.2, [HTTPS://BIT.LY/3So66CT](https://bit.ly/3So66CT)
- Suarez, C. (2018, 31 de mayo). Lego Serious Play: Juego y Estrategia. Juego y Estrategia. <https://bit.ly/3z0cEXC>
- Universidad del Rosario. (2021, mayo). Despertando el Arte de Emprender a partir de: Lego Serious Play. URosario. <https://bit.ly/3nZad17>
- Wheeler, A. (2020). Using Lego® Serious Play® in Higher Education with Law Students: Encouraging Playfulness and Creativity within Library Workshops. *Legal Information Management*, 20(4), 222-226. 10.1017/S1472669620000523

DOSSIER DE RECURSOS Y FUENTES FIABLES PARA LA OBTENCIÓN DE DATOS JURÍDICOS

FRANCISCA M. ROSSELLÓ RUBERT
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

Nuestros alumnos se manejan ágilmente con los entornos digitales de Internet y se valen de búsquedas en *Google* (y otros buscadores similares) para recoger datos e información jurídica. Obtienen respuestas rápidas y con escaso esfuerzo, aunque la calidad, precisión y compleción de los resultados requeriría de un análisis, en la mayoría de los casos ausente, de la fiabilidad de las fuentes y de la adecuación a las necesidades de información del estudiante.

Por otra parte, el uso de buscadores desplaza otras fuentes de calidad cuyo uso fomenta el Dossier: bases de datos especializadas, libros y publicaciones en papel o interacciones con expertos son valiosos recursos poco explotados por desidia, desconocimiento o carencias de habilidades transversales.

Opinamos que un dominio de estos recursos es fundamental para el aprendizaje continuo que requieren nuestros alumnos, futuros operadores jurídicos sometidos a constantes desafíos.

Unos buenos criterios de determinación de la calidad de la información serán clave para que los alumnos puedan confiar y aprovechar las ventajas y el conocimiento que la Red pone a su alcance. De aquí, la importancia de dar paso a nuevas dinámicas de trabajo que permitan al alumnado saber en qué lugares de la Red pueden encontrar información jurídica de calidad, y facilitarles orientación para que puedan valorar y discriminar por ellos mismos la información útil, fiable, actualizada y contextualizada.

Por otra parte, es frecuente que el alumno desconozca los recursos que la propia universidad pone a su alcance. Consideramos que debe potenciarse entre el alumnado el valor de la consulta de documentación y recursos en formato físico, (como manuales, libros, legislación y revistas especializados), y también el acceso a bases de datos de variado contenido jurídico digital, a las cuales pueden acceder de forma gratuita gracias a su condición de alumnado matriculado. Entre estos recursos, pueden destacarse bases de datos de jurisprudencia, legislación, formularios jurídicos, o artículos y publicaciones doctrinales. Poner en conocimiento del alumno la existencia y disponibilidad de estos recursos sirve también para fomentar su contacto con referencias jurídicas de calidad.

Asimismo, esta propuesta pretende trasladar al alumnado que la interacción personal, consistente en preguntar, consultar, argumentar, debatir, asesorar y dejarse asesorar, etc. resulta una manera realmente útil de contrastar y adquirir información complementaria. La importancia de tener contactos, potenciar las habilidades comunicativas y de enfrentarse a miedos e inseguridades al dirigirse a compañeros, profesores y profesionales, tanto de manera oral como por escrito, ciertamente puede abrir multitud de puertas al alumno de hoy, futuro profesional en que se convertirá el día de mañana.

1.1. PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

Nuestra propuesta consiste en facilitar un Dossier al alumno en formato PDF para que conozca y acceda a un abanico de recursos analógicos, digitales e interpersonales. Este documento contiene indicaciones paso a paso para un recorrido de búsqueda de información jurídica completo, fomentando la autosuficiencia en su aprendizaje y trabajando otras habilidades transversales, en especial el análisis previo de la necesidad de información, la valoración crítica de la calidad de las fuentes, la estructuración de datos y la argumentación oral y escrita.

1.2. INCORPORACIÓN DEL DOSIER EN LAS ASIGNATURAS DEL EQUIPO DE TRABAJO

Maquetado en un formato único y genérico, el Dossier ha sido utilizado por varios profesores (tanto noveles como experimentados) como

herramienta docente en asignaturas de las áreas de Derecho Privado y Público de primer y segundo curso, de forma coordinada para abarcar todos objetivos programados.

Los retos se adaptaron a los contenidos del temario de cada asignatura, se compartieron a través de la plataforma Aula Digital con acceso a todos los participantes (alumnos y docentes) y se compartieron experiencias relacionadas con el aprendizaje y utilidad del Dossier.

2. OBJETIVOS

2.1. ENUMERACIÓN DE LOS PRINCIPALES OBJETIVOS GENÉRICOS DE LA PROPUESTA

- Fomento de un aprendizaje autónomo y adaptable a las necesidades y preferencias del alumno. Todo ello mediante clases lúdicas y colaborativas, con constante *feedback*.
- Mejora de habilidades transversales: análisis crítico, manejo de casos prácticos, argumentación y toma de decisiones, administración del tiempo, trabajo en equipo y competencias comunicativas, adaptabilidad, resiliencia frente a errores, etc.
- Introducción al citado. Exigencia de honestidad académica y respeto a la propiedad intelectual de terceros.

2.2. ENUMERACIÓN DE OBJETIVOS ESPECÍFICOS DE LA PROPUESTA

- Entrenamiento del alumnado para futuras necesidades de datos jurídicos en un entorno altamente cambiante y complejo: el Derecho, sus diferentes áreas y sus ámbitos normativos territoriales.
- Promoción de la transversalidad y la interrelación entre diferentes materias jurídicas para obtener una visión panorámica de cada uno de los retos planteados.
- Exposición de un amplio abanico de fuentes de información jurídica, tanto analógicos como digitales e interpersonales.

- Realización de ejercicios de valoración de la calidad, fiabilidad y pertinencia de los datos encontrados y de sus fuentes
- Prácticas de estructuración de información y conexión lógica y reflexiva de resultados de búsqueda e integración en argumentaciones, debates y documentos jurídicos

Analizados los resultados y reacciones, consideramos alcanzados todos los objetivos planteados en términos generales, con diferente aprovechamiento atendiendo al grado de participación e implicación del alumnado.

3. METODOLOGÍA

Al inicio del curso, la profesora presenta a los alumnos el contenido del Dossier, mostrándoles el espacio del Aula Digital dedicado a tal efecto. El Dossier y los diferentes Foros habilitados sirven de guía y apoyo en el desarrollo de cada una de las fases de búsqueda de información jurídica.

Durante el curso, el profesorado plantea retos a los alumnos que impliquen la búsqueda de información jurídica. Se trata de casos prácticos relacionados con cuestiones de actualidad, orientados a promover la máxima curiosidad e interés en el alumno. La respuesta a las dudas jurídicas planteadas se resolverá en debates, clases invertidas o entregas de trabajos individuales o en grupo. Para llegar a ella, deben seguir las pautas del Dossier, dividiéndose las tareas entre compañeros y gestionando adecuadamente el tiempo disponible. Los resultados se exponen frente al resto del grupo, promoviendo críticas constructivas y otras aportaciones de utilidad.

A continuación, planteamos con mayor detalle las diferentes fases en las cuales se estructura la metodología desarrollada en el Dossier.

1. Acotar las necesidades de información. Para ello, el alumno analizará:

- a. La finalidad de la pregunta o preguntas planteadas en el reto: comprensión de conceptos, respuesta normativa, interpretación jurisprudencial, redacción de cláusulas contractuales, ahondar en cuestiones del temario, simulacros de asesoramiento, argumentación para debates...

- b. Qué información conoce de antemano (por ejemplo, si dispone de ella en los apuntes o en otros materiales didácticos facilitados previamente)
- c. Qué información necesita: datos concretos (normas reguladoras, plazos, ...), aclarar conceptos dificultosos (esquemas, explicaciones técnicas...), interpretaciones jurisprudenciales o doctrinales, itinerarios procedimentales, formularios, derecho comparado, opiniones de expertos u otra información (argumentos en una u otra posición, opiniones políticas o personales, evolución normativa, experiencias, noticias de actualidad relacionadas, organismos involucrados...).

Concretamente, el alumno se planteará estas cuestiones al respecto de lo anterior:

- a. Antes de empezar: ¿Qué información tengo sobre el tema?
Poco o nada; o soy un experto que quiere profundizar en una cuestión jurídica. ¿Se trata de información confiable y actualizada? Siempre es mejor verificarla, porque el Derecho es dinámico.
- b. ¿Con qué fin busco información jurídica digital? Para estudiar y completar el temario de una asignatura, para realizar un trabajo de investigación (TFG, trabajo en grupo, trabajo para entregar o exponer en clase, artículo científico...), para realizar informes profesionales, para asesorar a un tercero, para solucionar un problema personal o familiar...
- c. ¿Relativa a qué ámbito territorial busco esa información?
¿Ámbito local, autonómico, nacional, comunitario, EEE, internacional (general), Common Law, países nórdicos...? ¿Busco información sobre un territorio concreto, o pretendo realizar una comparativa entre el estado de la cuestión en diferentes lugares? Precaución con sitios web, foros y normativas de diferentes países de habla hispana.

- d. ¿Relativa a qué ámbito temporal busco esa información? ¿Evolución de una cuestión, búsqueda histórica, o estado jurídico actual del tema? Precaución con normas desactualizadas o derogadas.
- e. Delimitados los aspectos anteriores, ¿qué concreta información necesito? ¿Información general sobre un tema, o información específica? Por ejemplo:
- f. Información sobre un concepto o tema legal concreto. Ej.: Derecho Humanitario, legislación y tendencias políticas en materia de defensa de los animales, normas, derechos y tipos de acuerdos en casos de separación y divorcio...
- g. Datos e ideas precisos: fecha de aprobación, vigencia o modificación de una norma, existencia o no de regulación sobre una materia... Ya se tiene una idea principal, a partir de la cual se van añadiendo datos complementarios. Ejemplo: Privacidad y redes sociales. Lo que sé: qué son las redes sociales, que es protección de datos, dónde se regula. Qué busco: reformas legales recientes, últimas sentencias, sanciones a *Facebook*, saber más sobre redes sociales y privacidad de menores. Implicará múltiples búsquedas que permitan ir ampliando esa información.
- h. Resolver dudas legales: Por ejemplo: ¿Necesito el consentimiento de los padres para subir fotos a Facebook de un menor? En estos casos, también es importante realizar múltiples búsquedas, hasta que podamos extraer conclusiones propias, porque puede que encontremos polémicas, distintos puntos de vista, etc.
- i. Otras: imágenes, localizaciones, información técnica, procedimientos, etc.

2. Consultar y recopilar un abanico de buscadores y recursos. En este sentido, el Dossier presenta de manera organizada los recursos al alcance del alumno. Concretamente, se han organizado en: buscadores genéricos (Google y otros), buscadores académicos; recursos accesibles vía Biblioteca de la Facultad (libros y documentos en papel, libros electrónicos y suscripciones a bases de datos multidisciplinarios y revistas, tesis

doctorales y TFG depositados, etc.), información de bibliotecas digitales, nacionales y extranjeras, repositorios externos, revistas de acceso abierto, consejos de profesionales y expertos y otros recursos útiles (gestores bibliográficos, tutoriales de búsqueda, etc.)...

El Dossier también facilita indicios para que el alumno pueda discriminar los resultados obtenidos por Google y otros buscadores genéricos atendiendo a criterios de calidad, veracidad, actualización u oficialidad (si son webs oficiales o de expertos prestigiosos, si los contenidos están bien estructurados, si se supervisan las publicaciones, si existen sellos oficiales u otros avales de la calidad, si aparecen fechas de publicación, si los autores son identificables...). Concretamente, se plantea la resolución por el alumnado de estas cuestiones respecto de las fuentes consultadas en búsquedas genéricas:

- a. Reputación del autor/emisor/compartidor de la información. A modo de ejemplo: ¿Me puedo fiar del autor? ¿Es un profesional prestigioso acreditado o un referente en la materia? ¿Pertenece a alguna institución, universidad, organismo público, entidad privada prestigiosa, etc.?
- b. Plataforma. Apariencia de calidad del sitio web o plataforma en la cual se presentan los contenidos. ¿Parece fiable la plataforma, sitio web, etc.? ¿Alguien controla la publicación? ¿Presenta garantías objetivas esta web? (tiene sellos de calidad, tiene el apoyo de una Universidad u otro organismo o institución, etc). ¿Es un sitio web oficial?
- c. Organización de los contenidos. ¿Se presentan de manera clara y profesional los contenidos, con una estructura clara y una redacción correcta?
- d. Frescura de los contenidos. Esta fuente, ¿se actualiza a menudo, o parece estar inactiva o desactualizada? ¿Aparecen anotadas las fechas de las actualizaciones del sitio web o de la fuente?
- e. Neutralidad o tendenciosidad de los contenidos. ¿Es objetiva la información? ¿Parece una opinión personal, una expresión de sentimientos, una propaganda, etc.? ¿Parece cierta o puede ser tendenciosa o incluso estar manipulada?

- f. Propósito. ¿Cuál parece ser el propósito de la página web o plataforma? Por ejemplo: las webs de prensa o de partidos políticos: pueden pretender convencer o promocionar una información poco objetiva. Por el contrario, las webs o plataformas académicas suelen pretenden informar, explicar, divulgar...
- g. Público objetivo. ¿A quién se supone que va dirigida esta web? A profesionales y expertos jurídicos (presenta un lenguaje técnico complejo, más preciso y exacto). Al público en general o a estudiantes, con información más clara pero también más imprecisa. El alumno decidirá el equilibrio ideal, aunque el profesor puede recomendar, por ejemplo, la información jurídica con la que se prefiera que trabaje el alumno, que podría ser más cercana al vocabulario científico-técnico. Puede también recalcar la importancia de incorporar información que sea fácilmente comprensible, para conseguir así la máxima asimilación por el alumno, y para pueda transmitirla a otros con eficacia.
- h. Otros criterios de filtrado. Se pretende fomentar la creatividad del alumnado para que idee otros mecanismos o criterios accesorios a los anteriores que permitan controlar la calidad de la información jurídica. Por ejemplo, clasificar fuentes digitales que permitan descargarse información en PDF o imprimirla, o editar o compartir contenidos jurídicos.

3. El Dossier propone al alumno priorizar las fuentes que considere más adecuadas para satisfacer sus necesidades de información.

4. Clasificar la información obtenida: conceptos, legislación, noticias, interpretación normativa, idearios políticos, etc.

5. Estructurar los datos útiles y descartar los innecesarios, inexactos e incorrectos.

6. Integrar esa información en un trabajo o argumento. En este sentido, el alumno debe prestar especial atención a la pretensión de neutralidad o de posicionamiento que adoptan sus datos, interpretaciones o conclusiones. En este punto, además, valorará si se ha agotado la necesidad de información o si es necesario realizar búsquedas complementarias.

7. Introducción al citado correcto y legítimo. El Dossier recalca la importancia de las citas como reconocimiento al trabajo de otros autores, como fuentes de información originarias que el lector puede explotar y como mecanismos de evitación del plagio, dando además solidez académica y profesionalidad al trabajo presentado por el alumno.

Una vez realizada la búsqueda y estructurados los datos, los profesores plantean a los alumnos una serie de debates donde los alumnos desplegarán los conocimientos adquiridos, consolidando sus propias opiniones y trabajando habilidades transversales, (comunicación oral, argumentación escrita, crítica constructiva...). En este sentido, remarcamos al alumno que será esencial que entienda toda la información que utilice en su aprendizaje para que este sea exitoso. Para reforzar la comprensión de los resultados de búsqueda de información jurídica, se introducen retos accesorios. Por ejemplo: explicar los resultados a los compañeros de clase, resumir, esquematizar o hacer infografías relacionadas con la información hallada, resolver sencillas pruebas memorísticas o juegos tipo trivia o Kahoot.

En cuanto a la actividad de debate y consulta oral con expertos, muchos alumnos se ven cohibidos a la hora de expresarse oralmente, especialmente cuando tienen que dirigirse a una audiencia formada por compañeros y por expertos en Derecho. La práctica de la exposición oral y la preparación previa de argumentos, así como una serie de indicaciones esenciales en materia de oratoria, relajación y postura corporal se han mostrado como útiles a la hora de ganar confianza en sí mismos, rebajar la ansiedad generada en este tipo de situaciones y fomentar la compartición de conocimientos y el intercambio de argumentos con fines de mejora, crítica constructiva de terceros y autocrítica motivadora.

El Dossier tiene una última pretensión: pretende concienciar al alumnado de asignaturas jurídicas y, en especial, de los grados de Derecho y de Administración de Empresas, de que las necesidades de información jurídica no se agotan con la obtención del título de Grado, sino que será esencial que sepan resolver cuestiones jurídicas que se les plantearán como profesionales. Además, también tendrán habilidades para resolver dudas jurídicas de carácter personal. Con todo esto, deberán ser autosuficientes en la explotación eficiente de fuentes jurídicas de calidad.

Como punto de partida, podrán utilizar como base el Dossier y el repositorio de fuentes fiables consultadas por todo el grupo, que se ha elaborado a partir de este.

4. RESULTADOS

1. Alta participación del alumnado, que valora especialmente las actividades lúdicas y que difieren de la clase magistral. Por otra parte, la asistencia a las clases en las que se trabajaba con el Dossier y la resolución de retos se ha mostrado mayor que en cursos anteriores, donde se alternaban clase magistral y resolución de prácticas.
2. Alta motivación del alumnado participante y muestra de un elevado interés e implicación en la realización de las actividades propuestas. Los alumnos se mostraron ilusionados, agradeciendo la metodología sencilla y gradual del Dossier y mostrándose involucrados en los retos planteados por el equipo docente y por los debates.
3. Constatación de la utilidad del Dossier a la hora de ampliar conocimientos jurídicos y de realizar búsquedas eficaces y con garantías de calidad, actualización y veracidad. Fueron especialmente bien acogidas las búsquedas relacionadas con encontrar normativa vigente.
4. Aprovechamiento de las actividades de la Propuesta: aprendizaje de dinámicas de búsqueda, estructuración y presentación de contenidos, citado legítimo y exposiciones orales y/o escritas asociadas.
5. Fomento del espíritu crítico mediante la valoración y contraste de la información encontrada. Además, se incentivó al alumnado a hacer autocritica de su propio sistema de búsqueda de información y del de otros compañeros de clase o del realizado en actividades grupales, mediante preguntas parecidas a las siguientes: ¿Lo que he encontrado es lo que buscaba? ¿Necesito completar esta información, o es suficiente con la que tengo? ¿Puedo extraer conclusiones o ideas propias? ¿Detecto contradicciones o distintas tendencias u opiniones? ¿Anticipo

algún problema? ¿Existiría alguna solución a este problema que detecto? Y mis compañeros, ¿qué opinan? ¿Han llegado ellos a las mismas conclusiones que yo?

Creación de un repositorio colectivo de fuentes jurídicas. El alumnado participante recopilará todas las fuentes visitadas y otorgará un baremo de calidad a cada una de ellas. Este repositorio común de fuentes puede elaborarse en clase o a modo de actividad complementaria, evaluable o no a discreción del profesor, con fuentes consultadas y aportadas entre los alumnos de la clase, a modo de catálogo de fuentes más o menos recomendables de información jurídica. Gracias a la plataforma del Aula Digital, los alumnos podrán ver y compartir con alumnos de otras asignaturas las fuentes con las que han trabajado, y debatir en foros y otras actividades los criterios de calidad que se les aplican y la valoración de la fuente como más o menos confiable (por ejemplo: puntuando la fiabilidad del 1 al 10). En este repositorio puede añadirse, además, la fuente consultada en uno o varios formatos diferentes de cita.

5. DISCUSIÓN

A través del Dossier ha mejorado la asimilación de contenidos teóricos relacionados con las asignaturas, puesto que los retos han apoyado la comprensión y complementación de los apuntes y demás materiales didácticos. La búsqueda de normativa, noticias, artículos académicos, tratados tradicionales, jurisprudencia y otros recursos ha facilitado la asimilación y retención de conceptos. El Dossier ha permitido integrar un amplio abanico de recursos de información jurídica en sus hábitos de aprendizaje.

La conexión de aspectos técnicos del Derecho y realidad práctica permiten al alumno descubrir la vertiente más real y actual del Derecho. Los estudiantes han manifestado haber mejorado algunas habilidades transversales (hablar en público, trabajar en equipo, gestionar del tiempo, y fomentar el espíritu crítico a través de los retos y los debates.

Igualmente, nos planteamos propuestas de mejora del Dossier y su aplicación. Entre ellas:

Introducir premios, recompensas u otros alicientes que maximicen la participación y premien las mejores intervenciones y/o búsquedas de información jurídica.

Introducción a las técnicas de filtrado digital de datos. Por ejemplo: palabras clave, uso de comillas, frases resumen, búsquedas por sinónimos y en distintos idiomas (poniendo atención en traducciones no equivalentes, como sucedería con los términos "renting", "leasing", "charter" que son unos tipos de alquileres especiales, y "rental", que es el importe que se abona por un alquiler).

6. CONCLUSIONES

Opinamos que es absolutamente recomendable el uso de las nuevas tecnologías y que es aprovechable mucha de la información digital accesible a través de la Red. Pensemos que, cuando nuestros alumnos hayan egresado de la Universidad con su título de Grado, seguirán con la necesidad de encontrar información jurídica, motivados por cuestiones profesionales y también personales. Y es poco realista pensar que realizarán esas búsquedas a través de la lectura de manuales, tratados, normas o revistas especializadas en formato físico que encontrarán visitando variadas bibliotecas, ya que este tipo de búsqueda difícilmente puede competir con la actualización constante, el ahorro de tiempo y la comodidad que ofrece la información digital en la Red.

A través del Dossier se potencian las habilidades de autoaprendizaje del alumno: los distintos miembros del equipo de trabajo podrán poner a su disposición diferentes dinámicas de trabajo (cuestionarios, guías paso a paso, retos de búsqueda de información individuales o en grupo, recursos multimedia...) que capaciten al alumno para resolver dudas jurídicas y para ampliar conocimientos por sí solo, aprendiendo dónde y cómo buscar la información que necesita, y cómo adecuarla a sus concretas necesidades de conocimiento.

Como se ha dicho, además, se pretende ampliar el espectro de fuentes a las que suele recurrir el alumno. Poner en conocimiento del alumno la existencia y disponibilidad de recursos digitales, analógicos e interpersonales sirve también para fomentar su contacto con referencias

jurídicas de calidad. Por ello, el Dossier también orientará al alumno a la hora de discriminar entre la calidad de las distintas fuentes y de la información encontrada, atendiendo a criterios como su origen, su objetividad, su carácter más o menos profesional, el ámbito territorial de referencia, la actualización, etc.

Consideramos que debe potenciarse el valor de la consulta de documentación y recursos en formato físico, y también el acceso a bases de datos de variado contenido jurídico digital: bases de datos de jurisprudencia, legislación, formularios jurídicos, o artículos y publicaciones doctrinales.

Accesoriamente, se promoverá la necesidad y calidad de un citado correcto y legítimo de la información encontrada. Hemos detectado, especialmente en alumnos de los primeros cursos, desconocimiento sobre los diferentes estilos y normas de citado de fuentes. Ha sido intención del profesorado implicado en esta propuesta transferir al alumno la idea de un citado honesto que permita dar crédito a las ideas ajenas que se usen en trabajos académicos. Por este motivo, se les ha introducido brevemente, a través del Dossier, a nociones elementales en materia de plagio y propiedad intelectual. En el mismo sentido, se les ha explicado la utilidad de un adecuado listado bibliográfico para otros estudiantes e investigadores, al facilitar la identificación de la publicación de la cual fue adoptada una idea, con lo cual se puede ampliar la búsqueda y ampliación del conocimiento relacionado con cuestiones conexas al lector del documento. Por último, se les ha transmitido la ayuda que suponen las citas bibliográficas a la hora de encontrar un documento en una biblioteca, librería, base de datos o archivo, y también para incorporar enlaces a documentos digitales.

Asimismo, el Dossier pretende reforzar otras habilidades transversales, especialmente aquellas relacionadas con la comunicación interpersonal oral y escrita.

Ello proporciona al alumnado una formación integral que devengará, en un futuro, en profesionales más flexibles y competentes. Se pretende la toma de conciencia de las propias necesidades de información y de los conocimientos adquiridos, y se les da herramientas para que sigan

formándose y consolidando sus propios criterios y opiniones, para, posteriormente, poder exponerlos o defenderlos.

Por último, el Dossier pretende impulsar la autonomía, curiosidad y motivación del alumnado, y en última instancia, su autoestima personal y la confianza en sus propias capacidades transversales.

A efectos de resultados, destacamos que la sorpresa de los alumnos por la variedad de fuentes de información jurídica, y mostraron especial interés por las fuentes profesionalizadas y oficiales. En concreto, se abrió un foro respecto de la objetividad de los medios de comunicación y el posicionamiento derivado de colores políticos en relación a temas jurídicos controvertidos.

A los alumnos les complacieron las dinámicas de los retos, desarrollados en clase, y también las actividades de búsqueda realizadas individual o grupalmente. Tomaron consciencia de la necesidad del constante reciclaje de conocimientos jurídicos y del aprendizaje continuo que deberían realizar en su trayectoria académica y profesional.

Al respecto, el equipo docente recibió felicitaciones del alumnado por la propuesta del Dossier. Por parte de los profesores, valoramos la interacción y respuesta del alumnado como especialmente positiva, amena y enriquecedora.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos el apoyo de la Universitat de les Illes Balears y del Institut de Recerca i Innovació Educativa (IRIE) en la propuesta del Dossier. Asimismo, agradecemos a los docentes que han desarrollado esta propuesta mediante su puesta en práctica en el programa de las respectivas asignaturas y su colaboración, coordinación y predisposición.

No queremos finalizar sin agradecer a los verdaderos protagonistas de esta propuesta: los alumnos, por su interés, involucración y frescura en la resolución de retos y en presentar propuestas de mejora.

8. REFERENCIAS

- Alonso-Cuevillas Sarriol, J. (2018). Conectando la teoría con la realidad: el análisis de casos reales a través de las redes sociales en el aula universitaria. En C. Villó y R. Casanova (Eds.), *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente* (pp. 23 a 30). Huygens Editorial.
- Bain, Ken. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. PUV.
- Delgado García, A.M. (Dir.) (2018). *Experiencias prácticas en torno a la docencia del Derecho mediante las TIC*. Huygens Editorial.
- Díaz Gómez, M. A. (Dir.); Pérez Carrillo, E. F (Coords.). (2018). *El Derecho Mercantil practicado en el mercado. Aprendizaje guiado y autoaprendizaje*. Eolas Manuales.
- Eizaguirre, A., Bezanilla, M-J., García-Olalla, A. (Coords.) (2018). *Innovación docente en educación superior. Buenas prácticas que nos inspiran*. Pearson.
- Martínez Nadal, A., et. al. (2018). Conectando investigación y docencia: transferencia de resultados de investigación al aula: el caso del Derecho y las Nuevas Tecnologías aplicado al Grado de Derecho (y otros)”. En A.M. DELGADO GARCÍA, I. BELTRAN DE HEREDIA RUIZ (Coords.), *Derecho y TIC: últimas innovaciones docentes* (pp. 143-152). Huygens Editorial, Universitat Oberta de Catalunya.
- Ortega Y Gasset, J. (1930). La misión de la universidad (pp. 313-353). En *Revista de Occidente*, Vol. 4.
- Paricio Royo, J., Allueva Pinilla, A. I. (2011). *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Rubio, E. M., Pardo, M. M.; Farias, M. (2010). *Buenas prácticas para la docencia del derecho adaptada al ECTS*. Editum Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Vergara Lacalle, O. (2018). Sobre el carácter propedéutico de las fuentes del Derecho en el aprendizaje autónomo de la disciplina de teoría del Derecho, en *La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente* (pp. 109-120). Huygens Editorial.

LAS VENTAJAS DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERCAMBIO DOCENTE

JORGE AGUSTÍN VIGURI CORDERO
Universitat Jaume I de Castelló

1. INTRODUCCIÓN

Las clases magistrales que tradicionalmente se han impartido en la carrera de Derecho y otros estudios de naturaleza jurídica por parte del profesorado universitario de la mayoría de las universidades españolas ha sido una realidad que se retrotrae a tiempos inmemoriales, al menos, desde la fundación de la Universidad de Salamanca por el rey Alfonso IX de León en el año 1218. Pese a que este sistema ha resultado a todas luces válido para la transmisión de conocimientos jurídicos, lo cierto es que, desde la creación y ulterior desarrollo e implementación del Plan Bolonia desde hace ya más de 20 años, el profesorado universitario cada vez más joven ha adaptado la enseñanza a una realidad social y tecnológica a fin de adaptarse a un alumnado considerado *nativo digital*. Esto ha exigido la utilización de nuevas técnicas de innovación educativa que permitan facilitar el aprendizaje y mejorar las habilidades finales que adquiere el alumnado.

Entre las múltiples iniciativas y proyectos de innovación educativa existentes, en el presente texto nos centramos en una propuesta consistente en el intercambio de profesorado con otras universidades e instituciones de manera continuada en el tiempo a fin de lograr complementar la formación del alumnado de las distintas titulaciones jurídicas. De esta forma, no solo conseguirán conocimientos de las asignaturas a través de las aportaciones del profesorado propio de la universidad, sino que, además, al recibir dicha docencia de profesorado y profesionales distintos a la universidad donde cursan estudios, el alumnado conseguirá una formación más amplia que les permita afianzar la materia. Ello es así

porque que se les explicará desde una perspectiva distinta a la que han utilizado los profesores habituales de cada asignatura.

2. OBJETIVOS

Los objetivos más destacados que se persiguen con este proyecto de innovación docente que lleva desarrollándose desde tres cursos académicos pueden resumirse en los siguientes:

- Complementar la formación teórica del alumnado de titulaciones jurídicas;
- explicar los conocimientos jurídicos desde una perspectiva comparada, mejorando así la transmisión de estos conocimientos e incentivando su espíritu crítico/valorativo;
- aproximar una perspectiva práctica en los estudios jurídicos, al contar con profesionales de administraciones públicas para explicar una parte de los conocimientos de cada asignatura;
- conseguir un mejor afianzamiento de los conocimientos adquiridos por el alumnado;
- lograr una mejor atención del alumnado por la materia al escuchar los contenidos por parte de un profesorado distinto al habitual que, con asiduidad, dispone de una metodología distinta;
- legitimar las explicaciones realizadas por el profesorado habitual de la asignatura al escucharlas el alumnado de la mano de otros profesionales del ámbito jurídico.

Estos son los principales objetivos que se tratan de alcanzar con la implementación de este sistema de innovación docente, los cuales se consiguen de forma conjunta, ya que tanto la mejora de los conocimientos adquiridos por el estudiantado, su complementación, como la mejora de la atención recibida en las explicaciones se alcanzan mediante el intercambio docente, ya que la novedad de un profesor nuevo en una asignatura despiertan interés del alumnado frente a una docencia magistral impartida siempre por el mismo profesor. En efecto, como exponen García Ortiz, Alcaraz Ramos, Camisón Yagüe, Chofre Sirvent, Domínguez García, Esquembre Cerdá, Llorca López, Munguía Martín, Torres Díaz y Villalba Clemente (2020) es necesario implementar nuevas medidas

de innovación docente en el ámbito del derecho para conseguir una vertiente práctica para el alumnado. Estas son consideradas herramientas indispensables para atraer la atención de este colectivo, que demanda permanentemente nuevos modelos de enseñanza que los aproximen a una realidad jurídico social determinada.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo esta modalidad de innovación docente, como se ha avanzado, se ha propuesto varias invitaciones a profesorado proveniente de otras universidades, así como a profesionales de las administraciones públicas para que impartan una parte de la docencia oficial en el centro.

Para la realización de estas actividades, se ha utilizado financiación para traer a ponentes externos mediante ayudas de la facultad o de la universidad. En otras ocasiones, se ha realizado dentro del programa “Erasmus teaching” donde se ha contado con la presencia de profesorado de otros países de la Unión Europea –en este caso, provenientes de universidades públicas italianas por cuanto, con carácter general, disponen de un sistema constitucional análogo al español–.

Por consiguiente, una vez cumplidos los trámites administrativos, para llevar a cabo esta práctica se ha evaluado aquellas partes de la docencia impartida en titulaciones jurídicas que, *a priori*, podrían resultar más relevantes para que se impartan por parte de un profesorado externo. A la hora de realizar esta ponderación, se ha partido de la premisa consistente en que aquellos conocimientos más introductorios y de base de cada asignatura sean impartidos eminentemente por el profesorado habitual de la casa, por lo que se ha reservado para el profesorado externo algunas partes específicas del temario. Ello se ha hecho así, principalmente, con el objetivo de que los conocimientos principales queden afianzados por el profesorado propio de la universidad que posteriormente también será el que examina los alumnos, ya que ello supone una seguridad para el estudiantado a la hora de estudiar la asignatura. Dicha seguridad la consiguen al tener la certeza de que los conocimientos principales han sido explicados y evaluados por el mismo profesor, y que solo aquellos conocimientos más específicos de la asignatura se han

delegado en profesorado externo, que posteriormente no participan en el proceso de evaluación.

El siguiente elemento a considerar ha sido determinar qué profesionales pueden o deben impartir esta docencia. El objetivo principal era tanto contar con personas del mundo profesional como también con profesorado de otras universidades que impartiera la misma o semejantes materias. Se ha querido realizar esta modalidad dual con el objeto tanto de contar con profesionales que muestran su vertiente práctica del derecho al alumno, cada vez más necesario en los estudios universitarios que, generalmente, suelen ser demasiado teóricos. Pero al mismo tiempo, también se ha querido apostar por profesorado de otras universidades que, aunque aportan una vertiente más teórica, permiten explicar conocimientos complejos de una perspectiva distinta a la habitual.

De esta manera, se ha logrado conseguir que el estudiantado entienda con una mayor facilidad aquellas materias más complejas o abstractas del temario. Precisamente, al ser explicados por varios profesores, cuentan con la oportunidad de abrir su espectro hacia casos reales o ejemplos distintos.

3.1. INTERCAMBIOS DOCENTES CON PROFESORADO DE OTRAS UNIVERSIDADES

Así pues, en primer lugar, se ha invitado a profesorado de otras universidades para esta práctica de innovación docente, centrándonos en primer lugar en la posibilidad de incluir a profesores de otras universidades extranjeras, dentro del programa “Erasmus teaching”.

En estos casos, aprovechando la circunstancia de que el profesorado proviene de otro país, se ha considerado relevante incluirlo dentro de la docencia de asignaturas más propias del ámbito del derecho internacional público o semejantes, como por ejemplo la asignatura de Instituciones y Derecho de la Unión Europea. De esta forma, se aprovechan el hecho de que estos profesores imparten también docencia sobre instituciones europeas en sus respectivos países de la UE para que aporten su visión de la asignatura al alumnado español. De hecho, como explica Llamazares Blanco (2021) estos intercambios docentes con profesorado de otros

centros extranjeros han abierto la capacidad intuitiva del alumnado, lo que les permite profundizar mejor en los conocimientos de la asignatura.

Junto con el intercambio del profesorado de universidades extranjeras, también ha realizado este intercambio con profesorado de universidades españolas. En este caso, la similitud de contenidos en la mayoría de las asignaturas impartidas ha hecho que resulte fácil este intercambio en cualquier asignatura del ámbito jurídico, sin necesidad de que sea una del ámbito del derecho de la Unión Europea. Por tanto, destacan las experiencias realizadas dentro de la asignatura de derecho constitucional, donde se han realizado intercambios docentes tanto en la que asignaturas relativas a la parte dogmática, como en aquellas que versan sobre la parte orgánica.

Centrándonos, en primer lugar, en los intercambios docentes realizados en la parte dogmática, destaca la docencia impartida por profesorado de otras universidades españolas en la explicación de algunos de los derechos fundamentales previstos en la Carta Magna. Así pues, a modo de ejemplo, una de las primeras charlas realizadas fue en referencia al derecho a la igualdad, donde se ha contado con profesorado experto en temas de género para explicar con más profundidad esta parte de la materia. En este caso, se explicaron los conocimientos principales sobre qué es el derecho constitucional a la igualdad (artículo 14 CE) por parte del profesorado de la asignatura, y se dejó para un profesor externo de otra universidad española la explicación más detallada de los aspectos relativos a la igualdad de género. Esto ha permitido complementar adecuadamente la formación del alumnado en esta materia, sin dejar de explicar los aspectos esenciales de este derecho por parte del profesorado de la asignatura, que posteriormente será el que evalúe los conocimientos del alumnado.

En segundo lugar, y siguiendo con la asignatura relativa a nuestra Constitución, Sistema de Fuentes y Derechos Fundamentales, ha resultado especialmente relevante invitar a profesorado que aborde exhaustivamente los derechos relacionados con la libertad de información. Actualmente, el gran desarrollo de las nuevas tecnologías y la proliferación de medios de comunicación ha hecho que la información que circule, especialmente a través de redes sociales, no siempre resulte honesta y veraz.

Por ello, una buena experiencia intercambio decente es aquella que consiste en invitar a un profesor de otra universidad experto en este derecho fundamental para abordar con más profundidad esta materia.

Un intercambio docente que no únicamente se puede realizar de titulaciones jurídicas sino también en aquellas del ámbito de la comunicación, donde habitualmente suele haber alguna asignatura de derecho que puede ser utilizada para profundizar más en temáticas como las *fake news* y abordar las principales problemáticas existentes en la sociedad actual en relación al derecho a la información.

En tercer lugar, otro elemento de interés dónde se puede realizar una charla de profesorado externo para explicar conceptos de derechos fundamentales previstos en la Carta Magna ha sido el relativo a las implicaciones del derecho a la salud. Ello resulta de especial interés actualmente fruto de la pandemia ocasionada por el coronavirus, que ha generado circunstancias que han podido afectar negativamente este derecho y las implicaciones constitucionales y jurídicas asociadas son de especial relevancia. Cabe destacar que, el derecho a la salud generalmente ha sido escasamente abordado en la docencia del derecho, con lo cual se justificaba todavía más incluir una ponencia por profesorado de otra universidad más experto en esta materia y que permita abordarlas con más detalle.

En el ámbito del desarrollo de este derecho a la salud, precisamente, puede resultar de gran utilidad la inclusión de una charla sobre el derecho al cuidado, que deben procurar las administraciones públicas a su ciudadanía. Se trata esta es una temática muy interesante de abordar para al estudiante universitario, ya que se trata de un derecho poco conocido y que generalmente no es abordado en los planes docentes de las titulaciones jurídicas, razón de la importancia de explicarlo con más profundidad en una sesión específica con un profesor invitado. Es necesario remarcar que abordar esta temática del derecho a la salud como parte del intercambio docente supone también lo que Andrés Segovia (2021) considera como parte de esa capacidad imaginativa que nos ha hecho a los docentes universitarios superarnos durante la crisis sanitaria del COVID-19, por lo que, en este caso, supone aprovechar la pandemia

existente como un tema más de actualidad para abordar en las clases de derecho público.

Asimismo, otro ejemplo de intercambio docente exitoso ha sido el consistente en realización de charlas por profesorado de otra universidad sobre el Real Decreto-Ley. La aprobación de estas normas con rango legal ha sido muy frecuente en la última década fruto de los continuos cambios políticos y del vaivén de situaciones que hace que se acelere la actividad política en nuestro país. Esto ha hecho que los procedimientos ordinarios de aprobación de las normas en las Cortes Generales no siempre resulten los más idóneos para resolver situaciones sociales sobrevenidas, y por ello se ha utilizado frecuentemente el real decreto-ley.

En esta charla un profesor invitado de otra universidad española abordó su utilización y explicó que más que un uso se hace un abuso de este, ya que el poder ejecutivo lo utiliza con frecuencia como técnica legislativa cuando quizás la práctica aconsejaría usarlo de forma más excepcional. Un aspecto relevante de realizar una charla sobre esta temática también radica, en buena medida, en que no siempre se le puede dedicar un tiempo excesivo a la docencia del derecho constitucional, fruto de la necesidad de usar un temario mucho más amplio y que, además, la múltiple casuística de decretos-leyes en los últimos años ha hecho que se trate un aspecto más complejo y donde sea conveniente invitar a un profesor que haya investigado y trabajado con más detalle esta temática para así conseguir transmitir de forma más solvente estos conocimientos jurídicos.

Una experiencia de intercambio docente de gran provecho que puede realizarse en este ámbito consiste en acometer con más profundidad los derechos del colectivo de Lesbianas, Gais, Trans, Bisexuales, Intersexuales y más (conocido por sus siglas, LGTBI+). Se trata de un elemento de claro encaje constitucional relacionado también con el derecho a la igualdad y cuyo contenido no es habitualmente abordado en la docencia jurídica. De tal modo, puede contarse con expertos de otras universidades españolas que han trabajado con más profundidad este tema y puedan explicar las implicaciones de este derecho, algo que no solo puede ser útil en el ámbito del derecho constitucional, sino también en el ámbito del derecho público comparado que permite abordar cómo se regulan los derechos de este colectivo en otros países. En efecto, al contarse

con profesorado de universidades extranjeras puede darse una perspectiva comparada sumamente enriquecedora a la par que útil para el estudiantado universitario español.

Otra temática que también se abordaron en estos intercambios docentes es el relativo a la transparencia y buen gobierno, elementos protegidos por la Carta Magna y cuyo temario tampoco suele ser extenso en la docencia jurídica. En lo que respecta a la vertiente de transparencia, se trata de un aspecto ya ampliamente trabajado por normativas que han surgido desde el 2013 hasta la actualidad y que se han desarrollado por todas las administraciones territoriales de España: la estatal, autonómica y las entidades locales. Así pues, se han realizado abundantes intercambios docentes en esta materia trayendo a profesorado de otras universidades que ha trabajado mucho más esta materia y que conoce sus implicaciones para transmitir las al estudiantado.

De hecho, otro ámbito a explorar en el intercambio docente centrado por el hábito de la transparencia es el relativo a la rendición de cuentas que se realiza por parte de la Corona española. De hecho, la nueva legislación recientemente aprobada ha hecho cambiar el sistema de esta institución constitucional en materia de rendición de cuentas, lo cual también supone una oportunidad interesante para abordar con más profundidad la situación actual de la Jefatura del Estado. Precisamente, esta acostumbra a ser una materia que, aunque se explica en el área de derecho constitucional, no siempre se aborda con la profundidad de otras temáticas, por ello aprovechar la nueva normativa de transparencia que le afectan supone una oportunidad de innovación docente relevante en este ámbito.

3.2. INTERCAMBIOS DOCENTES CON PROFESIONALES DE OTRAS ADMINISTRACIONES

Junto con los intercambios docentes en el ámbito de profesores de universidades españolas y extranjeras, también se ha incluido intercambios docentes con profesionales que trabajan en administraciones públicas. Como se avanzó anteriormente, el objetivo es principalmente aproximar a los estudiantes universitarios no solo la vertiente teórica (que resulta necesaria y es propia de la docencia superior), sino también mostrarles la vertiente real de cómo se aplica el derecho. Frecuentemente,

en las universidades españolas se abandona esta vertiente práctica en muchas ocasiones porque el profesorado universitario no es tan conocedor de la misma. Máxime por cuanto este ha centrado su carrera en un ámbito investigador más teórico, pero ello no debe ser un impedimento para que se complemente esta formación con una vertiente más práctica.

El objetivo no es otro que es conseguir que el estudiantado conozca el día a día de cómo trabajan los operadores jurídicos con el derecho. Para lograr esto, se ha contado con profesionales, especialmente en el ámbito del derecho público, que provienen de otras administraciones que han aportado esa necesaria praxis que debe conocer el estudiante para afrontar con éxito su futuro laboral. En este sentido, se han realizado múltiples intercambios docentes con funcionarios de administraciones locales, especialmente para abordar la cuestión de la transparencia, una materia que como anteriormente hemos indicado, también se realizaron intercambios docentes con profesores de otras universidades.

Por consiguiente, se ha contado con funcionarios de ayuntamientos que dan a conocer al estudiantado el modo de ejecución de las políticas de transparencia en su desempeño profesional y la problemática que plantea. En este punto es necesario matizar las diferencias entre la transparencia o publicidad activa, que es aquella que de oficio realiza una administración y la transparencia o publicidad pasiva relativa a una la solicitud de acceso a información que puede realizar cualquier ciudadano sobre un documento que obra en poder de una administración.

En estas charlas de intercambio docente, los funcionarios de los ayuntamientos han explicado la diferente gestión que se realiza en ambos campos, destacando en primer lugar que el relativo a la publicidad activa es quizás un ámbito no siempre ejecutado por las entidades locales debido a que al no tener un régimen sancionador muy estricto el incumplimiento de publicitar en el portal de transparencia la información sobre las gestiones realizadas por un ayuntamiento no supone en la mayoría de ocasiones una sanción gravosa para los operadores jurídicos de ese ayuntamiento. En este sentido, los funcionarios explican al estudiantado la problemática que supone la falta de recursos humanos y materiales que termina, en varias ocasiones, imposibilitando la ejecución adecuada de esta

forma de publicidad activa, ante la necesidad de atender otros trámites administrativos más acuciantes en las entidades locales.

Especialmente interesante también han resultado las reflexiones que realizan los funcionarios a los estudiantes sobre cómo gestionar las solicitudes de acceso información pública, algo que cada vez es más frecuente y que es fácil que los alumnos en el futuro, como profesionales jurídicos que trabajarán en cualquier administración pública se pueden encontrar ante una petición de acceso a un documento por parte de un ciudadano que no necesariamente es interesado en el procedimiento administrativo del que solicita la documentación. En este ámbito, el intercambio docente permitió conocer al alumnado las serias dificultades que existen en múltiples ocasiones para gestionar adecuadamente estas solicitudes de acceso, ya que la falta de recursos y materiales, junto con la escasa profesionalización del personal de los ayuntamientos en materia de transparencia, hace que haya un gran desconocimiento sobre cómo gestionar las mismas; a pesar de que existe normativa, jurisprudencia y doctrina administrativa abundante en esta materia.

La siguiente de las materias con las que se aprovechado a los funcionarios de las administraciones, en especial de la administración local, para aproximar temario a los estudiantes ha sido el relativo a la participación ciudadana y nuevos mecanismos de buen gobierno. Esta se trata también de una materia escasamente abordada en las universidades, ya que las explicaciones teóricas que se realizan en el ámbito universitario sobre la participación —especialmente, en la docencia de derecho constitucional— se centran en esencia en la gestión de los procesos electorales y la principal participación que se explica a los estudiantes es simplemente ésta, la de la participación en los correspondientes comicios.

El objetivo por tanto de estos intercambios docentes es que los profesionales de las administraciones expliquen a los alumnos otras formas de participación que también son posibles y resultan legal y constitucionalmente amparada para garantizar este derecho a la participación política del artículo 23 de la Constitución Española. De este modo, se han expuesto nuevos mecanismos de participación como, por ejemplo, la utilización de las redes sociales como sistema de comunicación intercambio de información con la ciudadanía a través de una forma más próxima y

que permite al vecindario comunicarse con un ayuntamiento y transmitir sus peticiones evitando trabas administrativas.

Por su parte, se ha explicado a los estudiantes por parte de estos funcionarios la utilización de mecanismos de presupuestos participativos y de asambleas ciudadanas para consultar sobre cómo ejecutar determinadas políticas públicas y así conseguir un mayor alcance y satisfacción ciudadana con las acciones realizadas por las administraciones, en especial, por el ámbito local y que, recordemos, es aquel que se encuentra más próxima a la ciudadanía.

Otro contexto en el que se ha contado con profesionales del ámbito de las administraciones públicas para aproximar al alumnado universitario en la realidad del funcionamiento del derecho ha versado acerca de la vigilancia de la corrupción para garantizar un buen gobierno. En concreto, se han realizado varias actividades de intercambio docente consistentes en traer al profesorado de instituciones encargadas de vigilar las políticas públicas para que no caigan en fraudes. En este caso, debe remarcarse el ejemplo Agencia Valenciana Antifraude, una entidad pública para prevenir y erradicar el fraude y la corrupción y para impulsar la ética de las administraciones valencianas en la cual se han implementado diversas charlas para explicar la labor que lleva a cabo esta institución dependiente de las Cortes Valencianas.

A la hora de realizar este análisis que ha sido expuesto al estudiantado, se ha centrado principalmente en un análisis sobre el procedimiento de vigila en el control de los ayuntamientos, donde frecuentemente se han encontrado casos de corruptelas que requerían de una especial atención e investigación. En este sentido, estos intercambios han resultado de especial interés para el estudiantado que han podido conocer de primera mano ejemplos reales de fraudes en la administración que es necesario que conozcan para que, en el futuro, como operadores jurídicos que acabarán siendo, no caigan en los mismos y sepan detectar además cuando alguna persona en su administración donde prestan servicios realice dichos fraudes.

Esta formación a los estudiantes que se realizó por parte del Agencia Valenciana Antifraude fue complementada con experiencias reales de

cómo controlan la legalidad los altos funcionarios de las administraciones locales, estos son: los habilitados nacionales y los jefes de servicio que son encargados, en última instancia, de que todo expediente cumpla la normativa y de evitar por tanto cualquier fraude posible que se pretende realizar por un funcionario o cargo público electo.

Como siempre, las experiencias desde la praxis han resultado muy ilustrativa para los estudiantes universitarios, ya que ha podido ver de una mejor forma los conocimientos teóricos adquiridos sobre cómo se ejecutan en la práctica y cómo en muchas ocasiones elementos que parecen sencillos de cumplir acaban siendo una verdadera odisea y generan muchísimos fraudes que deben ser vigilados por los funcionarios.

En efecto, se abrió en esta actividad un diálogo entre los alumnos y el profesor invitado sobre ejemplos reales de corrupción, por lo que el hecho de que el alumnado vea ejemplos reales de fraudes en la administración y participe de la actividad preguntando al ponente invitado sobre ellos permite un mejor afianzamiento de la materia abordada, ya que como Chaparro Matamoros (2021) expone cuando el alumno se involucra en una actividad adquiere un conocimiento profundo y no solo superficial de la materia, lo que le permite mejorar notoriamente lo aprendido.

En definitiva, resulta indiscutible que cada vez más se logre transmitir estos valores públicos de ética y responsabilidad con la administración que debe tener todo empleado público al estudiantado universitarios de titulaciones jurídicas. Como hemos puesto de manifiesto con anterioridad, la clave estriba en que estos deben conocer desde el centro de educación superior esta problemática para poder el día de mañana, como futuros funcionarios que serán, el deber de actuar con honestidad, transparencia a la par que garantizando un buen gobierno en todo aquello que lleven a cabo.

3.3. VERIFICACIÓN DEL APROVECHAMIENTO DE LOS INTERCAMBIOS DOCENTES

En última instancia, nos centraremos en establecer qué metodología se ha utilizado en esta experiencia docente para verificar que los estudiantes han adquirido las competencias previstas en estas explicaciones de profesorado de otras universidades españolas o extranjeras y de profesionales de las administraciones públicas que se han transmitido a los estudiantes mediante los intercambios docentes anteriormente expuestos.

De este modo, para garantizar que los estudiantes no simplemente han asistido a las charlas indicadas, sino que verdaderamente han entendido los conocimientos expuestos, se les exigía que demostraran lo aprendido con documentación que ampliará lo expuesto en las charlas y que les permitiera sacar sus propias conclusiones de los conocimientos indicados. De esta forma, los estudiantes no solo debían asistir y prestar atención a las explicaciones, sino que posteriormente debían acreditar al profesorado que las habían entendido, mostrando una actitud crítica en aquello que se había explicado. Para ello, resultó necesario que el alumnado realizara una breve investigación en bases de datos jurídicas sobre los aspectos que había abordado el ponente del intercambio docente, lo que permitió al profesorado verificar que el estudiantado comprendió lo explicado por el ponente externo. De hecho, obligar al alumnado a realizar este trabajo de reflexión crítico de los conocimientos expuestos va en la línea de lo indicado por Gallardo Fernández (2018) de conseguir que el alumnado piense, valore y actúe por sí mismo, convirtiéndolos en individuos más autónomos.

Estas reflexiones propias realizadas por los estudiantes sobre los contenidos de los intercambios docentes realizados fueron computadas como prácticas de las asignaturas, de forma que le estudiantado viera reconocido su trabajo con un porcentaje de la puntuación en la asignatura final.

4. RESULTADOS

En cuanto a los resultados, en primer lugar, cabe destacar que estos intercambios docentes han permitido mejorar notoriamente los

conocimientos prácticos del derecho para los estudiantes universitarios. Como se apuntaba anteriormente, los abundantes conceptos teóricos no siempre permiten a los alumnos egresados de titulaciones jurídicas saber cómo aplicar las normas y por eso estos intercambios han permitido conocer con más profundidad conceptos jurídicos para saber cómo darles uso.

Entre las acciones de intercambio docente que el alumnado ha valorado más positivamente encontramos el intercambio docente con profesores de otras universidades extranjeras. Ello ha sido así, ya que al preguntarles sobre qué les pareció las charlas impartidas por profesorado extranjero lo valoró muy positivamente en la medida en que se consideraba un gran esfuerzo por parte de la universidad traer a profesorado universitario de otros países. En líneas generales, les ha parecido una experiencia mucho más enriquecedora el poder contar con la visión de alguien no solo español.

5. DISCUSIÓN

Mediante esta innovación docente se ha conseguido aproximar al estudiantado conceptos jurídicos complejos, ya que mediante el intercambio con profesores de otras universidades se ha podido profundizar en aspectos que dichos docentes externos conocen con más detalle.

Por consiguiente, como se avanza anteriormente, se ha logrado una perspectiva mucho más práctica de las asignaturas con el intercambio docente realizado con profesionales de administraciones públicas, lo cual beneficiará al estudiantado que futuramente tiene que aplicar estas normas como futuros operadores jurídicos. Queda como elemento pendiente la posibilidad de que el estudiantado pueda sugerir que elementos de la docencia le han resultado más difíciles de entender o consideran que necesitan una vertiente más práctica de los mismos para que el profesorado busque específicamente intercambios docentes en ese sentido que son los que verdaderamente necesita el alumnado, y así que las propuestas de intercambio no solo partan del profesorado de la asignatura.

También resulta relevante configurar estas charlas de intercambio docente para que no se realicen en épocas de mucha carga de trabajo o de exámenes para el alumnado, para que así puedan aprovecharlas mejor, un aspecto importante sobre el que ya se pronunció Angelini (2021).

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, cabe indicar que estas experiencias de intercambio docente continuadas durante todo el curso académico permiten enriquecer notoriamente la docencia universitaria incluyendo una perspectiva distinta a la habitual que imparte el profesorado de cada centro universitario.

Ya sea mediante la colaboración con profesores de otros centros de educación superior como con profesionales de otras administraciones se consigue una docencia mucho más realista y aproximada a la praxis que permite al estudiantado afrontar los problemas jurídicos del mañana de una forma mucho más solvente y con garantías de éxito.

8. REFERENCIAS

- Andrés Segovia, B. (2021). La creatividad en la educación ante la crisis sanitaria. En A. Ortega Giménez, S. Moreno Tejada y P. Arrabal Platero (Coord.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)* (pp. 75-80). Aranzadi.
- Angelini, M. L. (2021). Intercambios virtuales en educación Superior. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 39.
- Chaparro Matamoros, P. (2021). La gamificación como herramienta para facilitar la adquisición de competencia por el alumnado del grado en derecho. En A. Ortega Giménez, S. Moreno Tejada y P. Arrabal Platero (Coord.), *Innovación docente y ciencia jurídica (ahora en tiempos del COVID-19)* (pp. 215-222). Aranzadi.
- Gallardo Fernández, I. M. (2018). Desafíos de los docentes para educar en derechos humanos y democracia. En *Innovative strategies for higher education in Spain* (pp. 184-193). Adaya Press.
- García Ortiz, A. Alcaraz Ramos, M., Camisón Yagüe, J.A., Chofre Sirvent, J.F. Domínguez García, M., Esquembre Cerdá, M. M., Llorca López, A.M., Munguía Martín, M.Y., Torres Díaz, M.C. y Villalba Clemente, F.G. (2020). Desarrollo, profundización e intercambio de buenas prácticas de innovación docente en Derecho Constitucional. En R. Roig Vila, (coord.), *Memòries del Programa de Xarxes-I3CE de qualitat, innovació i investigació en docència universitària* (pp. 497-504). Universidad de Alicante.
- Llamazares Blanco, P. (2021). Intercambios docentes online: una experiencia transdisciplinar sobre creación espacial. *Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura: JIDA, 1*, 331-341.
<https://doi.org/10.5821/jida.2021.10549>

LOS ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: SU INFLUENCIA EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA

MARÍA PASTRANA ESPÁRRAGA
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha favorecido el desarrollo de la enseñanza en entornos virtuales, no únicamente en entornos presenciales. La integración de dichas tecnologías en el sistema educativo ha generado una nueva oportunidad, así como un desafío para los alumnos y docentes, ya que éstos últimos deben convivir con ellas en el aula y conseguir a través de su utilización una mejora del proceso de aprendizaje de sus alumnos.

La reciente utilización de los medios y recursos informáticos, así como de los métodos activos disponibles, en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la Universidad se ha convertido en una necesidad que caracteriza el sistema educativo actual, lo cual supone un proceso integral e integrado de aprendizaje autónomo para el alumnado. La incorporación de las TIC al proceso de enseñanza como necesidad formativa de la nueva era digital y soporte tecnológico de una nueva cultura del aprendizaje debe partir de la asimilación de estas tecnologías por parte tanto del alumnado como del profesorado.

A continuación, analizaremos cómo influyen estas nuevas tecnologías en los entornos virtuales de aprendizaje, cuáles serán tanto sus ventajas como inconvenientes y, por último, cómo podemos mejorar el sistema de enseñanza virtual mediante la aplicación de nuevas técnicas de inteligencia artificial.

2. OBJETIVOS

El objetivo de este trabajo consiste en analizar la influencia que estos nuevos entornos virtuales de aprendizaje tienen a lo largo del proceso de enseñanza en el ámbito del Derecho, cuáles son las ventajas e inconvenientes de su uso, así como cuál es su repercusión tanto para el docente como para los alumnos y su posible mejora mediante la aplicación de nuevas técnicas. Entre éstas podemos encontrar la utilización de nuevos sistemas de inteligencia artificial que pueden ser de gran utilidad para la mejora de la enseñanza en estos entornos virtuales de aprendizaje ante los que nos encontramos.

En este sentido, este trabajo se enmarca bajo la temática «Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje del Derecho: especialidad de la enseñanza universitaria online» ya que, como bien se indica, los objetivos perseguidos en dicha línea son: «determinar el impacto que las TIC tienen en la enseñanza universitaria, pública y privada; fomentar un profundo debate en torno a las ventajas y los inconvenientes que la enseñanza universitaria online presenta en el desarrollo de las competencias básicas que los alumnos han de adquirir en sus correspondientes disciplinas; impulsar el debate en torno a modelos híbridos para el fortalecimiento de la formación de los alumnos en entornos virtuales y presenciales».

3. METODOLOGÍA

Para llevarlo a cabo será necesario analizar con detenimiento cómo están siendo utilizados estos entornos virtuales, cómo están apoyando al sistema de enseñanza presencial y su influencia en el proceso educativo del alumno. Utilizaremos como base la aplicación que de estas nuevas tecnologías se está haciendo en las aulas de nuestra Universidad, analizando la realidad más cercana.

En primer lugar, se estudiarán las ventajas y desventajas relativas a la utilización de nuevos espacios virtuales de enseñanza, así como los posibles retos que se plantean tanto para el alumnado como para el docente. En segundo lugar, se abordará cómo puede influir la aplicación de la

inteligencia artificial en este ámbito. Y, por último, se analizarán algunas de las propuestas -a nivel práctico- relacionadas con dicha aplicación.

4. RESULTADOS

La enseñanza en entornos virtuales no se trata de algo novedoso, sí lo es, sin embargo, la aplicación de nuevas técnicas de aprendizaje en dicho proceso. Por ello, para comenzar nuestro análisis, consideramos necesario realizar, en primer lugar, un estudio tanto de sus ventajas como de sus inconvenientes⁹⁴, es decir, cómo afectan al proceso de enseñanza, tanto desde el punto de vista del alumno como del docente.

Por ejemplo, en el primero de los casos, entre las ventajas de utilizar un entorno virtual de aprendizaje encontraríamos: (1) un acceso inmediato a fuentes de información -como puede ser las bases de datos o los buscadores de jurisprudencia-, (2) una mayor flexibilidad y autonomía del alumnado, (3) la posibilidad de utilizar nuevos recursos de aprendizaje como vídeos o contenido visual o (4) favorecer el trabajo colaborativo a través de la creación de salas de chat, como veremos más adelante.

En el ámbito jurídico, para los alumnos del Grado en Derecho es de gran importancia contar con dicho acceso inmediato a las fuentes de información, lo que supone una gran ventaja a la hora de elaborar los casos prácticos propuestos al alumnado.

Sin embargo, como cualquier metodología de enseñanza, también hemos de discutir una serie de desventajas⁹⁵ como son: (1) la posible disminución de la concentración en el alumnado, (2) la necesidad de herramientas de tecnología de la información en el aula presencial y virtual, (3) una menor socialización del alumno, (4) posibles fallos tecnológicos o (5) una falta de rutina que pueda afectar al control del proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, continuando con el supuesto planteado, para el alumno del Grado en Derecho será de vital importancia mantener su socialización

⁹⁴ CEGEP (2021). Educación virtual: origen, ventajas y retos. Versión digital.

⁹⁵ CEGEP (2021). Educación virtual: origen, ventajas y retos. Versión digital.

con el resto de los alumnos, pues se trata de una disciplina que en la práctica así lo requiere. Para hacer frente a este problema sería interesante fomentar la creación de salas de chat donde los alumnos puedan participar y debatir entre ellos, como si de un aula presencial se tratara. Aun así, como veremos más adelante, no se trata de una tarea sencilla.

Por otro lado, en relación con la necesidad de disponer de herramientas tecnológicas actualizadas, nos referimos a contar tanto con equipos como con programas informáticos actualizados en clase, con asistencia técnica para los mismos, acceso a internet, bases de datos, etc.

En nuestra opinión, el principal problema o reto ante el cual nos hemos encontrado, en relación con nuevos entornos online de aprendizaje, ha sido que hasta hace un par de años la docencia online tan sólo era un apoyo y se hacía de ella un uso complementario, por regla general, a nivel de Universidad. Sin embargo, en la pandemia de la Covid-19⁹⁶ ésta cobró gran importancia y consideramos que no estábamos preparados para que se convirtiera en un tipo de docencia alternativa. Es decir, faltaba y falta mucha formación para hacer un buen uso de la misma, tanto desde el punto de vista del profesorado como de los alumnos.

Además, en relación con los retos ante los que se encuentra la nueva enseñanza virtual, es importantes señalar los siguientes⁹⁷:

En primer lugar, la calidad. La enseñanza virtual debe tener la misma calidad que la enseñanza presencial. Esto es así debido a que implica una mayor concentración por parte del alumno, una mayor voluntad de aprender, mayor disciplina, esfuerzo, organización, etc. La calidad de la enseñanza no sólo dependerá de los contenidos de ésta, sino también del comportamiento del alumno. Por ello, es importante alcanzar la implicación de éste en este tipo de enseñanza, ya que se tratará de un elemento que aportará un gran valor a la misma. Para llevar a cabo una evaluación de la calidad será necesario valorar la relación entre el efecto esperado,

⁹⁶ Zamarreño-Aramendia, G., Cruz-Ruiz, E. Y Ruiz-Romero De La Cruz, E. (2021). *El reto de la enseñanza virtual universitaria en tiempos de pandemia. Una experiencia en la Universidad de Málaga*. Ecosistema de una pandemia: COVID 19, la transformación mundial. Págs. 1240-1557.

⁹⁷ CEGEP (2021). Educación virtual: origen, ventajas y retos. Versión digital.

es decir, qué hay que aprender, y el efecto real, qué se aprendió. No se trata de una tarea fácil y habrá que aplicar diferentes criterios para ello⁹⁸.

En segundo lugar, el alcance de la enseñanza virtual. En este sentido, en función de la calidad de la enseñanza, de las herramientas disponibles para ella -por ejemplo, la conexión a internet-, así como de los recursos económicos disponibles, el alcance será mayor y se podrá llegar a un mayor número de alumnos.

En tercer lugar, la capacidad de adaptación. Hasta el momento, la enseñanza virtual y las nuevas técnicas de aprendizaje que la acompañan eran utilizadas como un complemento en la enseñanza presencial. Sin embargo, el impacto de la reciente pandemia ha dejado muy clara la necesidad de adaptarse a los cambios del entorno con la velocidad suficiente. De este modo, esto será mucho más sencillo de alcanzar si estamos acostumbrados a utilizar dichas herramientas virtuales. Es imprescindible que tanto el alumnado como el equipo docente reciba formación específica y suficiente sobre la materia. Es de vital importancia llevar a cabo una formación específica pues es la base de una buena utilización de los medios digitales de los que disponemos. Sin formación, quedarán muchísimas competencias sin desarrollar y nuestra capacidad de adaptación será mucho menor.

Finalmente, hablamos de la cultura de la organización. En este punto será de gran importancia el rol del líder que asume la implementación de la nueva estrategia de enseñanza, ya que fomentará el alcance tanto de objetivos individuales como colectivos y favorecerá la utilización de la enseñanza virtual como una alternativa en el sector educativo.

Por último, un mayor desarrollo de la enseñanza en entornos virtuales favorecería incluso el posible estudio de una misma materia en varios idiomas diferentes, algo de gran importancia para el alumnado⁹⁹. Hasta

⁹⁸ Fainholc, B. (2004). *La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo*. Fundación CEDIPROE. La autora propone diferentes tipos de evaluación como pueden ser: el monitoreo o la evaluación de seguimiento de los procesos o el rol de evaluadores internos y externos al programa.

⁹⁹ Olmedo Peralta, E. (2021). Docencia virtual del Derecho Mercantil en inglés: adaptando el bilingüismo a las exigencias docentes de la pandemia de COVID-19, en *Docencia en entornos virtuales en el ámbito del derecho* (dir. Soto Moya). Págs. 27-38.

el momento, y sobre todo en grados como el Grado en Derecho o el Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho, es cierto que se ofertan asignaturas en otros idiomas diferentes al español como, por ejemplo, el inglés. Sin embargo, la impartición de estas asignaturas tan solo puede tener lugar cuando exista un número suficiente de alumnos para crear un grupo separado del resto.

En este sentido, se considera interesante plantear la posibilidad de ofertar las asignaturas en otros idiomas mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, sin la necesidad de crear nuevos grupos. Esto podría llevarse a cabo mediante la impartición online de la asignatura en su modalidad extranjera, gracias al uso de videoconferencias, podcast, salas de chat, etc. Todo el desarrollo de la asignatura podrá realizarse online, al mismo tiempo que se lleva a cabo presencialmente para el grupo en español. Por ello, cuando no exista un número de alumnos suficiente para crear un nuevo grupo, aquellos que se hayan matriculado para cursarla en el idioma extranjero podrán hacerlo.

En relación con los destinatarios o potenciales destinatarios, estos serían, por un lado, todos los alumnos que deseen cursar la asignatura en un idioma extranjero, o que deseen hacerlo además de cursarla en español, existiendo la posibilidad de estudiarla en ambos idiomas simultáneamente. Por otro lado, todos los docentes que estén dispuestos a formar parte de una mayor innovación docente.

Como vemos, la enseñanza virtual nos ofrece nuevos recursos de aprendizaje de los que no disponíamos hasta el momento. Y, como veremos a continuación, éstos pueden verse mejorados por la aplicación de nuevas tecnologías.

5. DISCUSIÓN

Una vez analizados las ventajas, inconvenientes y retos de los nuevos entornos virtuales de aprendizaje, hemos de plantearnos y llevar a cabo una discusión de cómo éstos podrían mejorarse y adaptarse a una realidad cada vez más cambiante, a la nueva era digital.

Por ejemplo, esto podría ser posible mediante la aplicación y el uso de la inteligencia artificial. La inteligencia artificial juega un gran papel en la transformación digital de la sociedad y su rápido avance traerá aún más cambios en diferentes áreas de la vida cotidiana como son el trabajo, las empresas, las finanzas, la sanidad, etc.

En líneas generales, cuando hablamos de inteligencia artificial nos estamos refiriendo a una combinación de tecnologías formadas por datos, algoritmos y capacidad informática. El creciente aumento de los datos, así como de su disponibilidad, es un motor fundamental en el desarrollo de la inteligencia artificial. Tal y como destaca la Comisión Europea, Europa posee un gran potencial tecnológico e industrial y esto, junto a una infraestructura digital de calidad y un buen marco regulador, puede favorecer su posición como líder mundial de la innovación¹⁰⁰.

De este modo, se puede hacer uso de la inteligencia artificial para acercar las ventajas de la tecnología tanto a la economía como a la sociedad. Por un lado, a los ciudadanos, para la obtención de nuevos y mejores beneficios -mejores sistemas de transporte, mejores servicios públicos, mejor atención sanitaria o educación-; por otro lado, en el ámbito empresarial, mediante la creación de nuevos productos y servicios -maquinaria, transporte, ciberseguridad, turismo, etc.-; y, finalmente, a los servicios de interés público, gracias a una reducción de costes en materia de educación, transporte, energía... y mejorando la protección de los ciudadanos, garantizando sus derechos y libertades fundamentales¹⁰¹.

A pesar de que en Europa aún nos encontramos ante una cierta desventaja competitiva en relación con el acceso a los datos se están llevando a cabo importantes cambios en el valor y utilización de los datos que ya disponemos, en los distintos sectores del mercado. El volumen de datos que se genera en el mundo va en aumento muy rápidamente y, como asegura la Comisión Europea, la manera en que se almacenan y trata los

¹⁰⁰ Comisión Europea (2020). Libro Blanco sobre la inteligencia artificial – un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza. Bruselas. Pág. 2.

¹⁰¹ Comisión Europea (2020). Libro Blanco sobre la inteligencia artificial – un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza. Bruselas. Pág. 2.

datos recopilados irá cambiando en los próximos años y, esto, debe ser aprovechado por Europa para mejorar su posición en este ámbito¹⁰².

Centrándonos en el tema que nos ocupa, la mejora de la enseñanza virtual mediante nuevas técnicas de aprendizaje, como puede ser la aplicación de la inteligencia artificial, como ya se ha definido¹⁰³, entre los atributos que tiene un agente inteligente encontramos: (1) actitudes mentales, tales como creencias e intenciones; (2) capacidad de obtener conocimiento, es decir, aprender; (3) resolver problemas, incluso descomponiendo problemas complejos en otros más simples; (4) realizar operaciones más complejas; (5) capacidad de dar sentido, si es posible, a ideas ambiguas o contradictorias; (6) planificar, predecir consecuencias, evaluar alternativas -como ocurre en los juegos de ajedrez-; (7) conocer los límites de sus propias habilidades y conocimientos; (8) distinguir a pesar de encontrarnos ante situaciones muy parecidas; (9) ser original, creando incluso nuevos conceptos o ideas, y hasta utilizando analogías; (10) generalizar; (11) percibir y modelar el mundo exterior; y, (12) entender y utilizar el lenguaje y sus símbolos¹⁰⁴, entre otros.

En este sentido, la UNESCO sostiene que «el despliegue de las tecnologías de la IA en la educación debe tener como objetivo la mejora de las capacidades humanas y la protección de los derechos humanos con miras a una colaboración eficaz entre humanos y máquinas en la vida, el aprendizaje y el trabajo, así como en favor del desarrollo sostenible»¹⁰⁵.

El objetivo por alcanzar por medio de la utilización de la inteligencia artificial y con los diversos recursos de los que disponemos actualmente en materia de educación sería buscar el desarrollo de programas que permitieran entornos de aprendizaje adaptados y más personalizados al alumno. De este modo, se podrían introducir nuevas estrategias de adquisición de conocimientos para el alumnado y, al mismo tiempo,

¹⁰² Comisión Europea (2020). Libro Blanco sobre la inteligencia artificial – un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza. Bruselas. Pág.4.

¹⁰³ Moreno Padilla, R.D. (2010). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI Journal*. Universidad de Colombia.

¹⁰⁴ Moreno Padilla, R.D. (2010). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI Journal*. Universidad de Colombia. Pág. 261.

¹⁰⁵ Unesco (2021). La inteligencia artificial en la educación. Versión digital.

retroalimentar el propio sistema de inteligencia artificial para poder desarrollar nuevas estrategias futuras.

Muchas personas se han preguntado cómo puede influir el uso de la inteligencia artificial en la educación. En este sentido, como ha señalado la UNESCO, el vínculo entre ésta y la educación consiste en tres ámbitos fundamentales:

1. El primero de ellos, aprender con la inteligencia artificial. Es decir, utilizando las herramientas de IA en las aulas, como parte del proceso formativo del alumno.
2. En segundo término, aprender sobre la IA, es decir, sobre sus diferentes tecnologías y técnicas.
3. Por último, prepararse para la IA. Por ejemplo, permitir que todos los ciudadanos la conozcan y puedan comprender la repercusión potencial que tiene ésta en numerosos ámbitos de la vida humana.

Y, en relación con el primer ámbito, la aplicación de la inteligencia artificial en las aulas, por ejemplo, podemos señalar algunas propuestas que ya han sido estudiadas por otros compañeros¹⁰⁶, a saber:

En primer lugar, el uso de agentes de software conversacionales inteligentes, también conocidos como chatbot. Éste consistiría en un «programa informático que simula y procesa conversaciones humanas (ya sea escritas o habladas), permitiendo a los humanos interactuar con dispositivos digitales como si se estuvieran comunicando con una persona real»¹⁰⁷. Se trata de una herramienta que actuaría como profesor, estudiante o tutor en entornos virtuales de formación donde se hace necesario una sincronización y acompañamiento del tutor. Su rol consistirá en atender las preguntas y consultas de los estudiantes.

Podríamos destacar dos tipos diferentes de chatbots. Por un lado, aquellos orientados a tareas o declarativos, cuya función consistiría en generar respuestas automatizadas -pero conversacionales- a las consultas

¹⁰⁶ Moreno Padilla, R.D. (2010). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI Journal*. Universidad de Colombia. Pág. 263.

¹⁰⁷ Definición ofrecida por Oracle.

realizadas por los usuarios de una plataforma. Y, por otro lado, aquellos que se encuentran basados en datos y predictivos, también conocidos como conversacionales. Estos últimos se consideran asistentes virtuales o digitales, interactivos y personalizados en función de la tarea¹⁰⁸.

Sería interesante el análisis de su implementación en las aulas, pues puede reportar numerosos beneficios para el aprendizaje.

En segundo lugar, hablamos de la creación de plataformas online para el auto-aprendizaje. Como sabemos, en relación con sus beneficios, éstas aportan grandes ventajas a nivel económico, una mayor flexibilidad tanto para el alumno como para el docente, etc. Sin embargo, para que dicha enseñanza pueda ser de utilidad, requiere un alto nivel de compromiso por parte del alumno.

A nivel universitario ya contamos con lo que todos conocemos como campus virtual. Tras la pandemia de la Covid-19, su utilización ha incrementado en gran medida y cada vez más son los docentes que se apoyan en dicha herramienta para fomentar el aprendizaje entre sus alumnos. Con anterioridad, esta plataforma era utilizada en numerosas ocasiones únicamente para compartir bibliografía y documentación con el alumnado, sin embargo, hoy día encontramos un mayor uso mediante la realización de exámenes virtuales, conferencias, vídeos, etc. Poner a disposición del alumno todo el material disponible para que él mismo pueda profundizar en la asignatura es de vital importancia. Sin embargo, como mencionamos, la utilización de estas plataformas dependerá mucho del perfil del alumnado, pues el nivel de compromiso y esfuerzo es mayor.

Por último, la última propuesta analizada será la aplicación de la robótica educativa. Éste consistirá en un método interdisciplinario en el cual se trabajarían diferentes áreas, de carácter transversal, lo cual favorece el desarrollo de un pensamiento lógico e imaginativo. De este modo, favorece el trabajo en equipo, el liderazgo, la confianza, fomenta el emprendimiento, la creatividad, la curiosidad, la concentración del alumno, etc. Teniendo como objetivo que los alumnos dejen de ser meros

¹⁰⁸ Más información disponible en <https://bit.ly/3OcAxzt>.

espectadores de los profesores y puedan diseñar y construir sus propios proyectos¹⁰⁹.

Para llevarla a cabo es de suma importancia adquirir nociones sobre programación, su lenguaje, sobre pensamiento computacional y el diseño y la creación de robots, así como adquirir y poner en práctica actitudes científicas, de creatividad e innovación¹¹⁰. Sin embargo, a priori, esta propuesta parece encontrarse con mayores dificultades de aplicación si hablamos del ámbito jurídico.

Además, se podría plantear la creación de salas de trabajo virtuales donde los alumnos puedan estudiar y trabajar conjuntamente -realizando, incluso, algún tipo de simulación- sin la necesidad de tener que acudir presencialmente a un aula. Esto favorecería la interacción entre el alumnado y el trabajo colaborativo, frente al auto-aprendizaje individual. En el ámbito jurídico sería de gran interés si pensamos en la realización de casos prácticos y posibles simulaciones judiciales¹¹¹, donde, gracias a la inteligencia artificial, podrían ser mucho más reales.

En conclusión, como ya se ha señalado en varios estudios por parte de la UNESCO¹¹², debemos considerar la inteligencia artificial como:

1. La IA al servicio de la gestión y la implementación de la educación.
2. La IA al servicio del empoderamiento de los docentes y su enseñanza.
3. La IA al servicio del aprendizaje y de la evaluación de los resultados.

¹⁰⁹ Unir (2019). Robótica educativa: ¿qué es y cuáles son sus ventajas?. Más información disponible en <https://bit.ly/3aI9IW6>.

¹¹⁰ Moreno Padilla, R.D. (2010). La llegada de la inteligencia artificial a la educación. *RITI Journal*. Universidad de Colombia. Págs. 265-266.

¹¹¹ Más sobre técnicas de simulación en Benavides Velasco, P. (2020). *Una experiencia comparada de la utilización de técnicas de simulación en dos asignaturas de Máster*, en "Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación" (Coord. Sánchez Hernández). Págs. 239-254.

¹¹² Unesco (2019). *International Conference on Artificial Intelligence and Education*. Final Report. Planning Education in the AI Era: Lead the leap. Beijing: UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/3RzcoGI>; Unesco (2021). *La inteligencia artificial en la educación*. Versión digital.

4. El desarrollo de los valores y de las competencias necesarias para la vida y el trabajo en la era digital.
5. La IA como modo de proporcionar a todos posibilidades de aprendizaje a lo largo de toda la vida.

6. CONCLUSIONES

Tras nuestro análisis pretendemos obtener resultados que nos ayuden a determinar si, a pesar de existir inconvenientes, es importante continuar con el desarrollo de los entornos virtuales de aprendizaje, así como proponer una nueva aplicación de las TIC en éstos para mejorar el sistema ya establecido en nuestras aulas, en concreto, en el ámbito del Derecho.

En nuestro caso, consideramos de gran importancia seguir utilizando estas nuevas técnicas de aprendizaje pues generan numerosas ventajas para el alumno y, en muchos casos, también para el docente. Pero, sin embargo, es necesario ir mejorando, ir adaptándose a nuevas realidades que puedan surgir, por ejemplo, mediante el uso y la aplicación de la inteligencia artificial.

Como hemos analizado a lo largo de estas páginas, la enseñanza online o en entornos virtuales trae consigo importantes ventajas, que, si conseguimos potenciar, reportarán grandes beneficios tanto a nuestros alumnos como a los propios docentes -a los que, en numerosas ocasiones, ayudará y facilitará su labor-. Sin embargo, consideramos que sería necesario la aplicación de nuevas técnicas, como la inteligencia artificial, ya que ésta favorecerá en gran medida la actualización de la enseñanza y los procesos de la misma. En concreto, en el ámbito del Derecho sería interesante analizar la creación de salas de trabajo para los estudiantes, salas de simulación judicial o creación de chatbot.

Sin embargo, todo ello no tendrá ningún sentido si, en primer lugar, no se imparte una formación específica y adecuada -tanto al alumnado como a los docentes- sobre la utilización de estas nuevas técnicas de aprendizaje. Disponer de nuevos métodos de enseñanza más avanzados y personalizados no será suficiente, pues debe ir acompañado de una

formación sobre los mismos, para obtener el mayor rendimiento posible de su utilización.

En este sentido, se propone una mayor utilización de la enseñanza virtual en el proceso de aprendizaje por parte de los docentes, siempre y cuando sea posible, junto a la realización de cursos de formación específicos en la materia que les ayude a comprender y utilizar estos nuevos recursos. Por ejemplo, podrían realizarse, entre otros, una serie de cursos de formación que versarían sobre los siguientes temas:

1. Qué es la Inteligencia artificial y cuál es su influencia en el proceso de enseñanza
2. La utilización de entornos virtuales: recursos disponibles para el docente
3. Simulaciones judiciales en salas virtuales: aplicación de inteligencia artificial
4. Impartir asignaturas en diferentes idiomas gracias a los nuevos recursos virtuales y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Con el uso de los entornos virtuales de enseñanza es posible implicar cada vez más al alumno en su proceso de aprendizaje, con el objetivo de que éste mejore y desarrolle habilidades que le serán de gran utilidad en un futuro. Las nuevas tecnologías han venido para quedarse y, nosotros, como docentes, tenemos la obligación de conocerlas y utilizarlas para obtener una enseñanza más personalizada, actual y de calidad.

7. REFERENCIAS

- Benavides Velasco, P. (2020). *Una experiencia comparada de la utilización de técnicas de simulación en dos asignaturas de Máster*, en Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación (Coord. Sánchez Hernández). Págs. 239-254.
- CEGEP (2021). Educación virtual: origen, ventajas y retos. Versión digital.
- Comisión Europea (2020). *Libro Blanco sobre la inteligencia artificial – un enfoque europeo orientado a la excelencia y la confianza*. Bruselas.
- Fainholc, B. (2004). *La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo*. Fundación CEDIPROE.

- Fidalgo, A. (2011). “La innovación docente y los estudiantes”, *La cuestión universitaria*, nº7. Págs. 84-91. Disponible en <https://bit.ly/3yIUqbP>.
- García Peñalvo, F. J., & Seoane Pardo, A. M. (2015). “Una revisión actualizada del concepto de eLearning: Décimo aniversario”, *Teoría de La Educación*, 16(1). Págs. 119–144. Disponible en <https://bit.ly/3yQ4IHf>.
- Martín Núñez, J.L., *et. al.* (2016). “Indicadores para la Evaluación de la Calidad de una Asignatura Universitaria Semipresencial”, *VAEP-RITA*, Vol. 4, Nº3. Págs. 129-140. Disponible en <https://bit.ly/3cnQe9W>.
- Moreno Padilla, R.D. (2010). “La llegada de la inteligencia artificial a la educación”. *RITI Journal*. Universidad de Colombia.
- Olmedo Peralta, E. (2021). *Docencia virtual del Derecho Mercantil en inglés: adaptando el bilingüismo a las exigencias docentes de la pandemia de COVID-19*, en “Docencia en entornos virtuales en el ámbito del derecho” (dir. Soto Moya). Págs. 27-38.
- Pomares Bory, E. D. J., *et. al.* (2021). “Percepción profesoral sobre una innovación educativa para mejorar la gestión docente utilizando la plataforma Moodle”, *Edumecentro*, nº13(1). Págs. 167-183. Disponible en <https://bit.ly/3RD9sbz>.
- Sein-Echaluze, M. L., *et. al.* (2019). “Diseño de un proyecto de innovación educativa docente a partir de indicadores transferibles entre distintos contextos”, *V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019)*. Págs. 617-622.
- Unesco (2019). International Conference on Artificial Intelligence and Education. Final Report. Planning Education in the AI Era: Lead the leap. Beijing: UNESCO. Disponible en <https://bit.ly/3RzcoGl>.
- Unesco (2021). *La inteligencia artificial en la educación*. Versión digital.
- Unir (2019). *Robótica educativa: ¿qué es y cuáles son sus ventajas?* Más información disponible en <https://bit.ly/3aI9IW6>.
- Zamarreño-Aramendia, G., Cruz-Ruiz, E. Y Ruiz-Romero De La Cruz, E. (2021). *El reto de la enseñanza virtual universitaria en tiempos de pandemia. Una experiencia en la Universidad de Málaga*. Ecosistema de una pandemia: COVID 19, la transformación mundial. Págs. 1240-1557.

EL DOCENTE COMO AUTÉNTICO FACT-CHECKER

TATIANA CRETU
Universidad de Cantabria

1. INTRODUCCIÓN

Todos los problemas y los retos de la sociedad actual están relacionados, de manera directa o indirecta, con el desarrollo de las nuevas tecnologías. El ámbito educativo es, posiblemente, uno de los más afectados por los cambios. El proceso de formación de un estudiante conlleva, de manera implícita, el uso de todos los medios que están al alcance del profesor y del sistema educativo para enseñar, transmitir la información y guiar a los alumnos durante las diferentes fases del proceso de aprendizaje.

Los dispositivos electrónicos, que ahora se consideran básicos e imprescindibles- sobre todo a raíz del teletrabajo y de la interconexión virtual, cuya aplicación fue forzada por la pandemia del Covid; y el acceso a Internet a través de ellos en cualquier momento del día y durante cualquier actividad, nos sitúa ante una realidad absolutamente nueva, sin precedentes. Las ventajas de esta metamorfosis voluntaria (e inevitable) son indiscutibles, ya que representan una de las causas por las que llegaron a estar tan impregnadas en todos los aspectos de nuestras vidas. En el entorno didáctico, las facilidades del progreso tecnológico son más evidentes porque intervienen directamente en el proceso de estudios.

Por una parte, los alumnos tienen acceso a más información, pueden consultar varias fuentes, contrastar los datos- incluso los proporcionados por el propio docente; y, además, lo tiene siempre a su alcance, de manera libre e ilimitada, dado que resulta difícil contemplar unas circunstancias en las que un joven no tenga acceso a Internet. Y, por otra, los profesores, que aparte de usar estos recursos como fuente para su propia formación o ampliación de la misma, les permite encontrar nuevas formas de conectar con los estudiantes y diversificar el proceso de

enseñanza, por ejemplo, usando herramientas bien conocidas como Socrative o Kahoot.

No obstante, las transformaciones, per se, conllevan también una serie de desventajas. Algunas se pueden detectar antes del inicio de cierto proceso, cuando todavía está en fase de proyecto, analizando a nivel teórico los posibles inconvenientes a la par que las ventajas. En otros casos, resulta imposible predecir cuál puede ser la repercusión, puesto que únicamente con la aplicación práctica y con el uso prolongado en el tiempo se pueden observar los posibles efectos negativos.

El uso de las nuevas tecnologías es el ejemplo paradigmático. Nadie sabía al principio, ni los propios creadores de los dispositivos electrónicos y de los mecanismos a través de los cuales estos funcionan, del alcance que pueden llegar a tener en la vida de las personas y del impacto que puede suponer para el conjunto de la sociedad y el modo en el que puede transformar su funcionamiento.

El proceso de educación se encuentra actualmente en un contexto de complejidad por el surgimiento de nuevos componentes en la vida social. Los procesos de producción, circulación y distribución del conocimiento están modificados por completo. Podríamos equiparar la envergadura de los cambios causados por la IA y el uso constante y cada vez mayor de las nuevas tecnologías a los que experimentó la sociedad a finales de la Revolución Industrial del siglo XVIII, que supuso un punto de inflexión y que innovó todas las esferas de la sociedad, incluido el ámbito educativo. Los procesos de mecanización de la producción y el incremento de la eficiencia técnica, mediante la utilización de los nuevos conocimientos tecnológicos de aquella época, cuyos efectos se filtraron en las estructuras de todas las capas de la sociedad.

Del mismo modo, la “revolución” que estamos viviendo hoy cambia radicalmente el proceso educativo, lo que debe materializarse en una modificación correspondiente de la estructura del sistema educativo y del vínculo profesor-alumno, donde el primero asume un rol activo, ya que es la persona que transmite la información; mientras el segundo tiene la obligación exclusiva de asimilar los datos que está recibiendo, sin una aportación adicional en este proceso.

2. METODOLOGÍA

Por todo el razonamiento anterior, se procede a analizar diferentes modalidades que representan una alternativa a la enseñanza tradicional o que bien se pueden considerar como una mejora de esta.

La participación por parte de los alumnos en el proceso de aprendizaje no representa una idea novedosa, y tampoco está asociada exclusivamente al desarrollo de las nuevas tecnologías o a la variedad que ofrecen las herramientas, tanto en el sistema de evaluación y enseñanza por parte de los profesores, como en el propio proceso de estudio que atraviesan los alumnos.

2.1. THINKING CLASSROOM

Se trata de una interpretación del concepto de aula no solamente como lugar para pensar y transmitir información, sino como espacio que incentiva el pensamiento y, sobre todo, que está habilitado para que los individuos (alumnos) pongan en común ideas, aprendiendo juntos y construyendo conocimiento y comprensión a través de actividades y discusiones. Es un espacio donde el docente no solo fomenta el pensamiento, sino que también lo espera por parte de los alumnos, tanto implícita como explícitamente.

Es una idea que surge a raíz de una forma de aprendizaje diseñada, anteriormente, de manera específica para el pensamiento matemático¹¹³, pero que entrelaza con diferentes nociones y teorías; algunas más clásicas como el concepto de contrato didáctico, introducido por Brousseau en el año 1978¹¹⁴ y definido como el conjunto de comportamientos del docente que son esperados por el estudiante y el conjunto de comportamientos del estudiante que son esperados por el docente; o la teoría de la actividad, que ubica a los individuos en su contexto histórico, social y cultural que demarca e influye en la manera que estos desarrollan la

¹¹³ J. Mason, L. Burton, K. Stacey (1982). *Thinking Mathematically*, Pearson Education Limited 2010, second edition

¹¹⁴ D'Amore, B. (2001). Influencias del contrato didáctico y de las cláusulas en las actividades matemáticas. Dificultades del aprendizaje de las matemáticas, Aulas de verano, Instituto Superior de Formación del Profesorado (2001); Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; pág. 51

suma de acciones y operaciones que componen su actividad y que ejercen influencia sobre un objeto determinado a través de herramientas de mediación dentro del conjunto de reglas que rigen la comunidad en la que los individuos actúan según los roles y/o jerarquías que poseen.

La noción de un aula de pensamiento se cruza con todos los aspectos de la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje, y no solamente en la educación de una rama en concreto, sino que de manera genérica. Existen muchas teorías y estudios sobre el tema de la transformación del funcionamiento de un aula desde hace mucho tiempo; no obstante, en la práctica abundan las aulas que no piensan, a pesar de que ahora disponemos de instrumentos más eficientes que están a nuestro alcance para interactuar mejor y para fomentar el pensamiento colectivo e individual que se reclama desde hace décadas.

Existen estudios que analizan la influencia de varios factores que, de manera independiente o en su conjunto, pueden estructurar prácticas docentes que favorecen la formación o mantienen de un aula de pensamiento.¹¹⁵

2.1.1. El tipo de tareas. Cuándo y cómo se realizan

Las clases deben empezar con tareas que impliquen resolución de problemas. En las primeras etapas de construcción de un aula de pensamiento, estas deben ser muy atractivas. Deben incluirse actividades que impulsen a estudiantes a hablar entre ellos mientras intentan resolverlos. Una vez que se consigue un aula de pensamiento, los problemas deben ser gradualmente más complejos.

2.1.2. La forma en la que se asignan las tareas a los estudiantes

Estas se deben asignar y explicar verbalmente. Si se necesitan más datos, gráficos o diagramas, esta información adicional puede ser proporcionada en papel. No obstante, las instrucciones relativas a la tarea se deben impartir oralmente y no por escrito. Esto lleva rápidamente a los grupos

¹¹⁵ Liljedahl, P. (2016). *Building Thinking Classrooms: condition for problem-solving*, Springer International Publishing Switzerland

a debatir y discutir sobre lo que se pidió en lugar de tratar de decodificar las instrucciones en una página.

2.1.3. La formación de grupos

La formación de grupos debe ser frecuente y visiblemente aleatoria. Conviene aplicar al inicio de cada clase un método de asignación aleatoria y dividir en grupos de hasta 4 personas (en función de la tarea y del número de alumnos) que trabajen juntos en cualquier tarea de resolución de problemas asignada. El objetivo principal es que interactúen durante toda la clase.

2.1.4. Espacio de trabajo

Aunque no se enfatiza mucho sobre este aspecto, el espacio de trabajo de los estudiantes mientras trabaja sobre las tareas asignadas es también importante. Lo más aconsejable es que se trabaje sobre superficies verticales no permanentes, como las pizarras. Esto hará visible todo el trabajo que se está realizando, no solo para el profesor, sino también para todo el grupo. Otro detalle a tener en cuenta para facilitar el debate entre los estudiantes de un mismo grupo es suministrar solamente un rotulador y tiza por grupo. De esta forma se les obliga a poner en común ideas hasta llegar a una conclusión unánimemente aceptada y, entonces, anotarla.

2.1.5. Configuración del aula

Es preferible que el docente se dirija a los alumnos desde diferentes puntos del aula y que no desde un solo lugar y que, en la medida de lo posible, utilice las cuatro paredes del aula. El espacio de enseñanza no debe asociarse con una sola pared o un punto determinado. Conviene también, en la medida de lo posible, colocar los escritorios en una configuración aleatoria en el aula.

2.1.6. Preguntas de los estudiantes durante las tareas

Durante el trabajo que realizan en equipo, los estudiantes solo hacen tres tipos de preguntas: a) preguntas de proximidad- cuando el maestro está

cerca; b) preguntas para detener el pensamiento- la mayoría de las veces bajo la forma “¿Es esto correcto?”; c) preguntas que los estudiantes hacen para poder avanzar en el trabajo. Los dos primeros tipo, a) y b), se deben tener en cuenta por el profesor, pero no deben ser respondidas, puesto que no contribuyen al objetivo principal, que es el fomento de la participación, dialogo y razonamiento por parte de los alumnos y no tanto conseguir la respuesta o el resultado correcto del problema planteado.

2.1.7. Sugerencias y modificaciones

Una vez que se consigue establecer los cimientos de un aula de pensamiento, es necesario mantenerla. Esto se hace a través de las sugerencias y las modificaciones que el docente tiene que hacer en sus intervenciones con los grupos de trabajo durante el proceso. Las recomendaciones se deben hacer para intentar conseguir un equilibrio perfecto entre el desafío de la actividad y las habilidades del grupo en la tarea. De modo que, si la capacidad de un determinado grupo es más alta, existe el riesgo de que se aburran; en cambio, si el reto es demasiado grande, puede que se sientan frustrados. Las preguntas que realizan los alumnos mientras trabajan en grupos sirven para que el profesor pueda detectar el nivel y ajustarlo, si fuera necesario.

2.1.8. La evaluación por parte del profesor durante y después de las tareas

La valoración debe hacerse desde el nivel básico. Cuando todos los grupos hayan superado un umbral mínimo, el profesor necesita hacer partícipes a todos y abrir un debate sobre la experiencia y comprensión que ahora comparte toda la clase. Esto implica rectificar los trabajos realizados de cada uno de los grupos, si procede, anunciar el resultado final- lo que constituirá objeto de un posterior debate.

Resulta obvio que no todos los elementos analizados tienen el mismo impacto ni cumplen por separado el propósito de fomentar la creación de un aula de pensamiento. Algunos de los instrumentos contundentes son capaces de impulsar cambios significativos, mientras que otros sirven para el mantenimiento de un aula de pensamiento. Algunos son

precursores necesarios de otros; en ciertos casos, son mejor recibidos por parte de los alumnos, y otros requieren más atención y práctica por parte del profesor para que se puedan aplicar.

El objetivo principal del estudio es encontrar formas de configurar aulas de pensamiento. De manera más específica, la finalidad secundaria sería la de desarrollar métodos que no solo fomenten el pensamiento y la colaboración, sino que también eviten cualquier norma existente en el aula que, potencialmente, puede impedir que este proceso suceda. Además, al tener un enfoque tan genérico, se puede aplicar a cualquier nivel y ámbito de enseñanza.

2.2. EXPANSIVE LEARNING

La calidad de la enseñanza juega un papel fundamental en la preparación de los jóvenes de hoy para que en futuro puedan participar y en un mundo que cambia rápidamente y adaptarse a los retos. Por ello, la calidad de la formación que reciben por parte de los docentes es fundamental.

El aprendizaje expansivo es un término acuñado por Engeström¹¹⁶ para describir la creación de nuevos conocimientos, en contraposición a la clásica adquisición por parte de los alumnos de conocimientos existentes previamente.

Expansive learning es una forma de aprendizaje en la que los alumnos están involucrados en la elaboración e implementación de un concepto radicalmente nuevo, más amplio y complejo para su actividad. La teoría del aprendizaje expansivo debe basarse en su propio término: la expansión. La idea central es cualitativamente diferente tanto de la adquisición- el proceso de transmisión de conocimientos clásico; como de la participación. En el aprendizaje expansivo los alumnos aprenden algo que todavía no está allí. Los alumnos construyen un nuevo objeto y concepto para su actividad y lo implementan en la práctica.

Se trata de una de las teorías del modelo de aprendizaje social, desarrollado por Yrjö Engeström.

¹¹⁶ Engeström, Y. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges, Educational Research Review, Vol. 5, Issue 1

Para poder emplear mejoras en un proceso de aprendizaje, tenemos que definirlo. ¿Es el aprendizaje un proceso que transmite y preserva o un proceso que transforma y crea?; ¿Es el aprendizaje, principalmente, un proceso de mejor vertical a lo largo de las escalas de competencia o un movimiento horizontal, intercambio e hibridación entre diferentes contextos?; ¿Es el aprendizaje, principalmente, un proceso de adquisición y creación de conceptos y conocimientos empíricos o un proceso que conduce a la formación de conceptos y conocimientos teóricos? Principalmente, la pregunta sería: ¿es el aprendizaje un proceso estático o dinámico?

Los defensores de la teoría expansiva enfocan este proceso desde la primacía de los grupos como aprendices, en la transformación y creación de conocimiento, en el movimiento horizontal y en la hibridación.¹¹⁷

Existen estudios que analizaron el aprendizaje expansivo en las aulas de derecho. Los grupos formados por estudiantes fueron observados mientras elaboraban teorías legales y localizaban materiales. La particularidad que se observó fueron los pensamientos en voz alta mientras los estudiantes buscaban en base de datos jurídicas. Los estudiantes fueron grabados, lo que permitió un análisis posterior exhaustivo de la interacción, mientras realizaban varias tareas encomendadas. Las observaciones se tomaron de manera periódica entre los años 2004 y 2005. Aunque tuvo lugar hace tiempo, el proceso resulta todavía más llamativo, ya que las redes sociales (como Facebook) y diferentes fuentes alternativas que proporciona ella acceso a Internet todavía estaban en la etapa de creación y no se utilizaba de manera generalizada como hoy.

El estudio demostró que, en situaciones de ruptura, cuando los estudiantes se encontraban con barreras para acceder a cierta información u obtener un resultado, no investigaban ni usaban los métodos que se habían enseñado previamente en las clases teóricas.

Se detectó una colaboración que, directa o indirectamente, tuvo impacto en todos los aspectos de la búsqueda y el uso de la información y que, los

¹¹⁷ José Sosa Díaz, M., Garrido Arroyo M., (2017). Análisis del aprendizaje expansivo en un colectivo de carácter horizontal: Estudio de caso, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, España.

estudiantes fueron capaces de crear, en determinados contextos, sus propios mecanismos para resolver los problemas con los que se confrontaron.¹¹⁸

El conocimiento teórico adquirido previamente, en clase, constituye una base necesaria para el aprendizaje, pero, al mismo tiempo, es el paso previo a la configuración de los propios mecanismos que transforma el proceso de aprendizaje en uno activo.

2.3. PLAN BOLONIA

El Proceso Bolonia fue diseñado para dotar de mayor coherencia los sistemas de educación superior en Europa. Estableció las bases del Espacio Europeo de Educación Superior en el marco del cual, entre otras decisiones acordaron aplicar un sistema de garantía de la calidad, con el fin de reforzar la calidad y pertinencia del aprendizaje y la enseñanza. Inicialmente, el esfuerzo de los gobiernos se centraba en superar los obstáculos para generar la confianza necesaria para crear la movilidad en el aprendizaje, cooperación académica transfronteriza y el reconocimiento mutuo de los periodos de estudios y las cualificaciones obtenidas en el extranjero.

Posteriormente, una vez adoptado el Comunicado de París, en el año 2018, se marcan unas nuevas actividades prioritarias en este ámbito para los próximos años. El comunicado, fruto del acuerdo al que habían llegado los ministros de Educación de 48 países europeos sobre un Espacio Europeo de Educación Superior más ambicioso, contemplaba cumplir hasta el año 2020 una serie de objetivos, entre los cuales: proporcionar un enfoque inclusivo e innovador del aprendizaje y la enseñanza; cooperación transnacional integrada en materia de enseñanza superior, investigación e innovación, garantizar un futuro sostenible a través de la educación superior.

Desde hace más de 20 años se ha iniciado un proceso que pretende transformar el sistema educativo y que, a lo largo del tiempo, había tenido diferentes objetivos. Si en la primera fase se optó por fomentar la movilidad y homogeneizar las bases de los sistemas nacionales de los países adheridos, una vez conseguida esta finalidad, se decidió centrarse más

¹¹⁸ Garraway, J., Winberg, C., (2020). Incorporating principles of expansive learning and activity theory in curriculum design to bridge work and education contexts for vocational teachers. *Journal of Vocational Adult and Continuing Education and Training* 3(1): 21

en la calidad del sistema aprendizaje. Es decir, se ha pasado de reorganizar la forma a reestructurar el contenido.

La exposición de motivos del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias (norma derogada) y que fue el texto legal que sentó las bases para realizar una profunda modernización de la Universidad española (aplicando los criterios aprobados por el Plan Bolonia). El Real Decreto adopta una serie de medidas que “flexibilizan la organización de las enseñanzas universitarias, promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades. La flexibilidad y la diversidad son elementos sobre los que descansa la propuesta de ordenación de las enseñanzas oficiales como mecanismo de respuesta a las demandas de la sociedad en un contexto abierto y en constante transformación.” Añade el legislador: “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas”.

Observamos, por tanto, no solo una necesidad de cambio inherente a cualquier proceso de desarrollo, sino que existe una exigencia legal de materializar estos cambios para que sean acordes al contexto social en el que vivimos y en el que se van a tener que desenvolver los estudiantes de hoy.

2.4. FACT CHECKING

Las plataformas de verificación de datos se han convertido en un movimiento, aunque nacido en Estados Unidos, extendido por todo el mundo. Su objetivo es luchar contra la desinformación, las percepciones erróneas y las falsas noticias en un nuevo ecosistema comunicativo en el que las redes sociales adquieren relevancia como fuente de información, y en el que es cada vez más fácil- y asequible a millones de ciudadanos- producir, modificar, interpretar y distribuir información que no siempre es veraz.¹¹⁹

¹¹⁹ Tsang, NLT., Feng, MZ., Lee, FLF (2022). How fact-checkers delimit their scope of practices and use sources: Comparing professional and partisan practioners, School of Journalism and Communication, The Chinese University of Hong Kong

La ausencia de barreras de acceso al espacio público a través de Internet, la interacción en las redes sociales, la rápida difusión de la información en ellas y el alcance que puede tener incluso cuando no proviene de una fuente oficial o que no está acreditada como medio de información, generó ciertas desventajas que, con el paso del tiempo, han ido in crescendo.

El aumento de las noticias falsas a un nivel desconocido hasta ahora y el riesgo que puede suponer estas para la salud de las personas o para las decisiones que toman en cualquier ámbito de su vida, han surgido ciertas instituciones que se dedican a comprobar si la información es verídica o no. La primera plataforma de este tipo fue Snopes.com, creada en el año 1994, que se dedicaba a desmitificar leyendas urbanas y a desvelar bulos. En el año 2014 había 44 medios dedicados al fact checking y en el año 2020 ya suman más de 188 a nivel mundial.¹²⁰

La actividad de verificación implica rigor, precisión y, preferiblemente, dominio de la materia, puesto que no se trata de una mera rectificación de la forma, el filtro que tiene que pasar cualquier editorial antes de publicar cierta información, sino que se verifica el contenido, labor que implica un determinado grado de conocimiento.¹²¹

Los docentes son expertos en su materia, por lo que cumplen con el requisito que les permitiría asumir este rol en determinados contextos. Si trasladamos esto al ámbito docente, podríamos considerar a los estudiantes como usuarios que se documentan y buscan la información necesaria y al docente como el factchecker, el filtro final, el visto bueno del experto que aprueba la solución o corrige el resultado final en la medida necesaria.

DISCUSIÓN

La velocidad con la que se producen los cambios en el siglo XXI puede considerarse su principal característica. La digitalización, de forma más

¹²⁰ López Pan, F., Rodríguez Rodríguez, J.M., (2019) El Fact Checking en España. Plataformas, prácticas y rasgos distintivos, Estudios sobre el Mensaje Periodístico, Ediciones Complutense

¹²¹ Lim, C., (2018) Checking how fact-checkers check, Research and Politics, Department of Political Science, Stanford University

específica, ha transformado nuestros hábitos: la forma de reunirnos, de expresar emociones, de trabajar, de divertirnos, de informarnos y, en definitiva, de vivir. La enseñanza es un proceso que nos acompaña desde edades más tempranas, hasta que ya somos adultos, pero, de momento y en la práctica, es un proceso que se resiste a los cambios y se ejerce, habitualmente, de manera estática, igual que hace varias décadas.

Los estudios mencionados demuestran que asumir un rol más activo en el proceso de aprendizaje por parte de los estudiantes es beneficioso para cumplir con la finalidad de la enseñanza. Se aprende mejor investigando, buscando por cuenta propia, que cuando adoptas el rol pasivo de un mero oyente, aunque luego estudias y estructuras la información que recibes.

Por otra parte, tenemos normas legales que sentaron las bases del Plan Bolonia que obligó, en su momento, a reformar el sistema de funcionamiento de las universidades europeas de los 48 países y que establecen, de manera clara, la necesidad de aprovechar la capacidad de innovación de la que disponen las universidades- y teniendo en cuenta el desarrollo tecnológico y las herramientas que existen a nuestra disposición, existe un margen importante de mejor- para que la enseñanza sea capaz de preparar a los estudiantes para una sociedad en constante transformación.

Por tanto, las modificaciones son necesarias, porque así lo exigen las normas, aunque sin especificar en qué deben consistir, y no constituyen un mero capricho o alternativa a emplear de manera voluntaria por parte de las Universidades, en general, o de los docentes, de forma particular.

La propuesta de este artículo consiste en transformar las actividades tradicionales que se realizan dentro de las aulas, para convertirlas en unas auténticas aulas de pensamiento, donde los alumnos puedan a participar de manera directa y activa en este proceso y el docente asuma el rol de guía, sea una figura semejante al factchecker. De forma que, los estudiantes, usando todos los recursos de los que disponen, adquieran el conocimiento y la formación necesaria usando, únicamente, el esquema que se le proporciona por el docente; este, a su vez, está obligado a diseñar actividades que se adapten tanto al grupo, como a la asignatura que se imparte, a los objetivos que se deben conseguir, al tiempo a los elementos externos (el aula, los dispositivos y herramientas de los que dispone).

RESULTADOS

Los resultados presentados en los dos estudios analizados anteriormente demuestran que la actividad dentro del aula implica directamente más participación por parte de los alumnos, lo que contribuye, indirectamente, a la mejora de la calidad de la enseñanza.

Cada docente tiene que valorar y decidir cuáles son los métodos que tiene a su alcance y cómo los puede usar para que, en la medida de lo posible, mejore la dinámica de sus clases. A pesar de que no siempre se pueden aplicar en la práctica ciertas modificaciones, el estudio sobre Thinking Classroom, pone de manifiesto que, incluso cambiando la forma en que se contesta a las preguntas de los estudiantes durante el trabajo en equipo o filtrando las preguntas a las que conviene ofrecer una respuesta, puede fomentar la creación de un aula de pensamiento. Esto significa que podemos conseguir mejoras incluso comenzando con pequeños cambios, que están a nuestro alcance.

Si conseguimos crear un aula de pensamiento y fomentar el aprendizaje expansivo, el docente se convertirá, de manera inevitable, en un fact checker dentro del aula. La finalidad del sistema educativo universitario es formar a los estudiantes y prepararles para su futuro profesional. Por ello, si los estudios apuntan, unánimemente, que la manera más adecuada de conseguir este objetivo es hacer que asuman un rol más activo, tenemos la obligación de encontrar las formas para hacerlo.

CONCLUSIONES

La necesidad de cambio no es una alternativa, sino que está justificada por la transformación de la sociedad, de nuestros hábitos; por la intervención de un intermediario hasta ahora inexistente en las relaciones interpersonales: las pantallas y las redes sociales.

Desde hace décadas se promueve la necesidad de un cambio de paradigma dentro del aula, justificado por varios estudios que demuestran mejoras importantes en el proceso de aprendizaje por parte de los alumnos, cuando los profesores aplican diferentes técnicas, desde las más asequibles y sencillas, hasta el uso de herramientas digitales.

No obstante, a pesar de que hoy tenemos más razones para avanzar en la búsqueda y aplicación de nuevas metodologías y más recursos para ello, nos resistimos, de manera inexplicable, a materializar los cambios.

Todas las aulas tienen que convertirse en thinking classrooms, y tienen que dejar de ser espacios pasivos, donde los alumnos son meros oyentes, no procesan la información, ni generan ideas. Y para ello el aprendizaje clásico se tiene que transformar en expansive learning. Esto se producirá cuando la información que transmite el docente sirva como fundamento para que los estudiantes conecten los datos ya existentes, lo que ya han aprendido, para así, crear ideas nuevas. Si todo se consigue, el profesor dejará de ser el protagonista dentro del aula, sino que será un auténtico fact checker: guiará a los alumnos, valorará la actividad de aquellos, y será el filtro final, quien analizará la cohesión de las ideas y las conclusiones a las que llegan los alumnos.

El mundo de hoy es dinámico e inestable. Si la misión del docente consiste en preparar a los alumnos para que afronten los problemas y retos de una determinada actividad profesional que van a ejercer posteriormente, y las actividades realizadas dentro del aula no están enfocadas para cumplir con esta finalidad, exista cierta incongruencia que se debe corregir.

REFERENCIAS

- J. Mason, L. Burton, K. Stacey (1982). *Thinking Mathematically*, Pearson Education Limited 2010, second edition
- D'Amore, B. (2001). Influencias del contrato didáctico y de las cláusulas en las actividades matemáticas. Dificultades del aprendizaje de las matemáticas, Aulas de verano, Instituto Superior de Formación del Profesorado (2001); Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; pág. 51
- Liljedahl, P. (2016). *Building Thinking Classrooms: condition for problem-solving*, Springer International Publishing Switzerland
- Engerström, Y. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges, *Educational Research Review*, Vol. 5, Issue 1
- José Sosa Díaz, M., Garrido Arroyo M., (2017). Análisis del aprendizaje expansivo en un colectivo de carácter horizontal: Estudio de caso, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de Extremadura, España.

- Garraway, J., Winberg, C., (2020). Incorporating principles of expansive learning and activity theory in curriculum design to bridge work and education contexts for vocational teachers. *Journal of Vocational Adult and Continuing Education and Training* 3(1): 21
- Tsang, NLT., Feng, MZ., Lee, FLF (2022). How fact-checkers delimit their scope of practices and use sources: Comparing professional and partisan practioners, School of Journalism and Communication, The Chinese University of Hong Kong
- López Pan, F., Rodríguez Rodríguez, J.M., (2019) El Fact Checking en España. Plataformas, prácticas y rasgos distintivos, Estudios sobre el Mensaje Periodístico, Ediciones Complutense
- Lim, C., (2018) Checking how fact-checkers check, Research and Politics, Department of Political Science, Stanford University

DIRECCIÓN DE TRABAJOS DE FIN DE ESTUDIO (TFM Y TFG) DE CARÁCTER JURÍDICO EN LÍNEA: ANÁLISIS DE MÉTODOS DE SEGUIMIENTO

MANUEL PALOMARES HERRERA

Universidad Internacional de la Rioja

“La tarea del educador moderno no es cortar selvas, sino regar los desiertos”. Clive S. Lewis (1898 – 1963).

1. INTRODUCCIÓN

Antes de la pandemia del SARS-CoV-2¹²², *prima facie*, existía en España una avanzada infraestructura de docencia online en la universidad privada y –en menor medida– en la pública que ha hecho que la extraordinaria adaptación a lo telemático se haya podido realizar de una forma excelente, no obstante, nos deja un campo de reflexión esencial a la innovación docente para reparar en la importancia del área.

Por ello, en el presente estudio realizaremos un análisis en lo que se refiere a la dirección y tutorización de los trabajos de fin de estudios universitarios reglados en la docencia en línea y sobre el impulso del debate

¹²² Con el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declaraba el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19 se realizó un cambio drástico de paradigma que no preveía ab initio el hecho de que muchos servicios y empresas se transformarían aceleradamente en digitalización. A pesar de no existir en aquella norma previsión concreta sobre el teletrabajo, se dictó el hoy derogado Real Decreto-ley 28/2020, de 22 de septiembre, de trabajo a distancia por la gran cantidad de dudas existentes donde se destacan dos grandes conclusiones a nuestro juicio: la primera que por fin se define que trabajo a distancia es distinto a teletrabajo, que es el del profesor online, que tiene un plus de dificultad pues se determina como “aquel trabajo a distancia que se lleva a cabo mediante el uso exclusivo o prevalente de medios y sistemas informáticos, telemáticos y de telecomunicación” (art. 2.b); y en segundo lugar de su art. 4.1 de la norma que decía en relación a la igualdad de trato y de oportunidades y de no discriminación que “Las personas que desarrollan trabajo a distancia tendrán los mismos derechos que hubieran ostentado si prestasen servicios en el centro de trabajo” algo que no todos los convenios y estatutos de la actualidad contemplan, por lo que puede servir este antecedente como un hito de partida para equiparar ambas modalidades de docencia.

en torno a modelos de fortalecimiento de la formación y transformación digital en entornos virtuales para el desarrollo de competencias investigadoras en el campo de las Ciencias Jurídicas.

Y es que para el alumnado el llegar a la defensa de un Trabajo de Fin de Grado (en adelante TFG), Trabajo de Fin de Máster (en adelante TFM) y ambos Trabajo de Fin de Estudios o Titulación, dependiendo de la casa universitaria (TFE/TFT) supone el culmen de una etapa de estudios donde se pone en valor, con una carga de créditos importante respecto al resto de asignaturas¹²³, todo lo aprendido; por no hablar de que le dota a dicha investigación del cariz especial de poder depositar en un repositorio institucional abierto una obra intelectual propia, de ahí la importancia de guiar adecuadamente el proceso de elaboración.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVOS GENERALES

El grueso de la investigación es analizar la influencia que estos nuevos contextos virtuales de aprendizaje especializado tienen en el marco del aprendizaje en el ámbito jurídico para poder exponer una instantánea actualizada del contexto que esta dirección de trabajos de final de estudios universitarios representa en el campo del Derecho tienen en España y centrándolo en los sistemas de seguimiento en línea y de relación con el alumnado durante la etapa de elaboración del trabajo tomando la empírica de varias universidades en las que el autor ha trabajado.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Como objetivos específicos o de segundo orden destacamos:

- Conocer la disparidad de métodos de seguimiento de la elaboración de un TFM/TFG y sus resultados para realizar recomendaciones.

¹²³ Tal es así que una materia normal posee de 4 a 6 créditos y según el Real Decreto 1393/2007 (arts. 12.7 y 15.3) se establece que esta materia tendrá entre seis y doce créditos y medio en el caso de los TFG y de hasta treinta créditos en el caso de los TFM.

- Determinar ventajas e inconvenientes de operar en esta atmósfera telemática
- Determinar cuál es el mejor modelo en cuanto a resultados y asimilación de contenidos continuados durante una investigación.
- Analizar con medida cómo es el uso del entorno virtual en comparativa con el sistema presencial.

3. METODOLOGÍA Y ESTADO DEL ARTE

Para el presente trabajo se ha utilizado una metodología de tipo descriptivo-exploratoria desde la experiencia continuada (2018-2022) docente por parte del autor del presente trabajo en la impartición de dirección de TFG/TFM en la Universidad Internacional de la Rioja (en adelante UNIR) y en la Universidad Europea Miguel de Cervantes (en adelante UEMC) además de la experiencia desde el otro lado de la pantalla como discente –2014 y 2020 respectivamente –en la Universidad de Jaén (en adelante UJA), en la Universidad Oberta de Catalunya (en adelante UOC) y en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (en adelante UNED). En este plano, realizaremos analogías y comparativas desde sus interfaces, sistemas y métodos de sus respectivos campus virtuales.

Para llevar a cabo un estudio centrado en la actualidad hemos de detectar quién fue el último investigador que ya realizó en el mismo tema su investigación para, como si de un testigo se tratase en una carrera de relevos, poder avanzar unos metros más sin despreciar el camino ya recorrido por colegas y aquí la primera mención es para aquellos que recorrieron la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior¹²⁴ –el

¹²⁴ Con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio desaparecen las tradicionales tesinas, trabajos de final de carrera y demás broches de cierre universitarios y se crea un espacio educativo comunitario que *“...se entiende como un nuevo espacio educativo de reflexión donde el alumnado puede exponer sus percepciones, reflexiones, problemas y objetivos, y el tutor/a puede enseñarle a aprender a aprender”* (Rekalde Rodríguez, 2011, p. 188).

conocido Plan Bolonia –como lo son Koster, Brekelmans, Korthagen y Wubbels (2005) y Merino Tejedor (2014).

También destacamos el estudio de Roldán (2021) el cual desarrolló su investigación sobre las limitaciones y a través de ellas el ámbito de mejora que los TFM tenían en nuestro país y quizás la conclusión más destacable que compartimos es la de que *“existen limitaciones [...] que demandan tiempos más largos por parte de los estudiantes sobre lo que se va a investigar”* (p.16).

Y lo compartimos pues es cierto que en el cronograma del alumno lo primero que debe de determinar es una temática concreta sin muchas veces conocer la bibliografía y no pudiéndose en muchas veces modificar el campo determinado de estudio. Para ello las universidades han adoptado métodos de dirección muy distintos y perfiles de director con facultades y funciones distintas algo que según Diez Bueso (2015) es *“un rasgo relativamente habitual es la falta de precisión normativa sobre las responsabilidades del profesor en la dirección...”* (p.2).

Ante la llegada a pecho descubierto del alumno hay una herramienta que según López (2021) debe de ser esencial y es en relación con que *“...En cuanto al propio docente, se debe motivar y animar al alumno, además de comprometerse a responderle en un plazo determinado”* (p. 10).

En definitiva, podemos afirmar que ya se han realizado consideraciones comparativas que compartimos en gran parte del gremio pero que, como causa, sólo podemos dar la estructura propia de la malla curricular y su ubicación en un programa docente lo que dificulta ampliamente a las coordinaciones de las Universidades la posibilidad de ampliar plazos, aumentar reuniones, etc.

4. DISCUSIÓN

En el presente trabajo presentamos un estudio que evalúa los distintos sistemas de tutorización¹²⁵ y dirección de Trabajos de Fin de Estudio existentes en la Universidad Española. Bien es sabido que la libertad de cátedra y la aportación de atractivos online en plataformas en cuanto a facilidades para el alumno, así como para hacerlo intuitivo y de trabajo autónomo genera un amplio erario de sistemas online de dirección de Trabajos de Fin de Grado o Trabajos de Fin de Máster y todo ello equiparable a las tesis doctorales¹²⁶.

Rebollo y Espiñeira (2017, p.16) reconocían la necesidad de “*repensar*” y definir los aspectos no definidos, los difusos de la norma y del sistema para que no quiebre la calidad de la docencia por lo que hemos de poner énfasis en la base conceptual de lo que significa un trabajo, un manuscrito, una obra que ponga el broche de cierre a una etapa de aprendizaje no es solo una materia *sui generis* dentro de la más curricular de la titulación, sino que constituye un catalizador de todo lo aprendido durante la titulación que se preste, por lo que canalizar dichas enseñanzas en un trabajo final se hace del todo decisivo pues, además, la carga de nota a la calificación final suele ser superior a la de una asignatura convencional.

Esta dirección constituye un esfuerzo especial en cuanto a medida, experiencia de cercanía y de seguimiento cuando se realiza en línea por medio de tecnologías de la información y de la comunicación docente. Ello ha derivado en la creación de variados sistemas de monitorización

¹²⁵ La nomenclatura de tutoría o dirección cambia en función de la universidad siendo los tutores en muchas universidades online profesores y en otro personal de administración de apoyo al alumno pero en este estudio preferimos seguir denominando tutorías a las sesiones o reuniones de dirección del alumnado como lo indicaba el profesor Amor (2016) que hablaba de “la orientación y la formación integral de su alumnado a través de la tutoría” (p. 97).

¹²⁶ Lo cierto y verdad es que el Real Decreto 1393/2007, no define ni orienta ni da principios ni directrices en cuanto a la labor de dirección por lo que este tipo de estudio que venimos a realizar se hace necesario como señala Zabalza sobre que al final descansan en el profesor los aspectos laguna (2007, p. 141): “*aquellos aspectos actitudinales difusos, que se pueden resumir en la forma de ser*”.

y acompañamiento tanto en la elección del tema de investigación como en la elaboración del documento.

En el campo de las ciencias sociales y jurídicas no realizamos una investigación con sustancias, no es necesaria experimentación con animales de laboratorio ni tampoco estudios cuantitativos en general, *contrario sensu*, nos ceñimos a la revisión bibliográfica, al derecho comparado o al ensayo, por lo que es absolutamente plausible la tutorización y dirección de un TFM/TFG pues la labor es de enseñanza sobre buscadores de bibliografía, consejos de selección, establecimiento de marco jurídico a estudiar, delimitación del entorno de estudio, revisión de avances y corrección de aspectos formales de la obra.

La mayoría de las experiencias online españolas comparten un nexo común y es que dejan descansar en el alumno la confianza y toda la responsabilidad en cuanto al desarrollo de este, de tal forma que, si el alumno de forma autónoma no realiza un constante ejercicio de lectura, procesado de información y escritura, poco podrá avanzar con éxito dicha investigación, de ahí de la necesidad de incluir la motivación y el seguimiento periódico como elemento esencial de empuje.

Si vamos a ejemplos comparados concretos, tenemos el ejemplo de la UOC donde el alumno en niveles de segundo grado o de especialización es el que elige el tema y el que una vez presentado un borrador básico en un formulario en la plataforma virtual y de ser *checkeado* positivamente por correo electrónico, que es como se realiza el seguimiento, pasa en dos meses a tener que presentar el trabajo final, el cual, con el visto bueno, pasa a defenderse durante 10 minutos, donde destaca la curiosidad de que el mismo tutor que dirige, es también parte del tribunal que evalúa.

FIGURA 1: En la imagen puede comprobarse la interfaz general de la UNIR con su calendario de entregas y carga docente.

Nombre del estudiante	Entrega 1 De 0	Entrega 2 De 0	Entrega 3 De 0	Predepósito ordinaria De 0	Entrega final extraordinaria De 0
ALUMNO ALUMNO	-	X	-	-	-
ALUMNO ALUMNO manuel-palomares-herrera	X	✓	✓	✓	✓
ALUMNO ALUMNO	✓	X	X	✓	-
ALUMNO ALUMNO manuel-palomares-herrera	✓	✓	✓	✓	-
ALUMNO ALUMNO Trabajo Fin de Máster MUDAMBI - P...	✓	-	-	-	-

Fuente: Plataforma Cambas UNIR.

Como se desprende de este escritorio de trabajo docente de monitoreo se observa la existencia de 3 entregas básicas¹²⁷, un predepósito para depurar cuestiones menores de fondo, errores ortotipográficos y falencias nimias de cara al depósito final. Una vez depositado es el director el que realiza la selección de autorización o no autorización del mismo para que este pase a defenderse en un acto solemne, online también. En el caso de no autorizarse por entenderse que no va a superar la defensa.

Lo realmente destacado de este sistema no solo es esta revisión por avances o el hecho de contar con la facultad del alumnado de enviar por correo electrónico los avances y dudas que tenga, sino la existencia de una reunión online de una hora vía Adobe Connect¹²⁸ tras cada una de las entregas con lo que el alumno llega al final del trabajo con 4 entregas y 4 reuniones, siendo la primera la básica para circunscribir el tema de investigación.¹²⁹

¹²⁷ En la primera entrega se debe tener el título, el índice, un boceto de resumen, las palabras clave y algo de la introducción. Para la segunda entrega se requiere tener redactado el 50%-75% del trabajo y ya para la tercera entrega se requiere el trabajo completo terminado.

¹²⁸ Plataforma puntera de videoconferencias que la UNIR utiliza tanto para las reuniones intermedias como para el acto de la defensa del TFM/TFG con lo que la familiarización con la herramienta es paulatina además de ofrecérsele un manual de usuario. Disponible en: <https://www.adobe.com/products/adobeconnect.html> (consultado el 07/06/2022).

¹²⁹ Si bien el tema de investigación es un pretexto para poder seguir una metodología, no es indiferente pues el alumno tendrá mayor estímulo si trabaja en un tema en el que pretende

Es importante que no se haga descansar todo el avance en el alumno, sino que sea un rol activo triangular tanto por el tutor, por el director y del alumno, éxito que demuestra ser la tendencia al hilo de lo que estudiaba Santos (2017, p. 58) sobre que:

“En este sentido se propone como método de trabajo el denominado activo-activo, donde estudiante y tutor deben tener una actuación positiva. Superada la clásica concepción de profesor activo y estudiante pasivo, esta metodología exige la plena participación de ambos sujetos y en sentido bidireccional. Para ello, y sin olvidar la posición de cada uno de los actores, debe planificarse de forma clara pero flexible un programa de actuaciones consensuado con el estudiante, donde la dirección activa y positiva se combine con el trabajo individual del estudiante; esta actuación individual debe ir acompañada de una iniciativa y aptitud activa que permitan al investigador novel asumir una capacidad analítica y crítica autónoma”.

Y es que la posición planificada en UEMC/UNIR es combinada en este plano para incentivar la capacidad analítica del investigador.

FIGURA 3: Hoja Excel de seguimiento del avance de las entregas UNIR de TFM/TFG que revisa la coordinación del título oficial para comprobar si hay depósito de la entrega, si hay sesión individual y, en el caso de segundas y posteriores entregas, indicar el nivel de coincidencias Turnitin existentes.

Primera entrega: propuesta de índice, bibliografía y planteamiento inicial		
Entrega realizada	¿Se ha realizado la sesión individual con la corrección de la entrega?	Observaciones
si	si	
si	si	
si	si	
si	si	

Fuente: UNIR.

FIGURA 4: En este caso se muestra lo propio, pero de la UEMC, donde se aprecia una sola entrega de desarrollo, antecedida de una elección de tema y sucedida por la entrega final.

OpenCampus	
Defensa del TFM	
Convocatoria julio	
(ACO1.01) Actividad 1. Elección del tema y título del TFM. Modelo A	
(ACO1.02) Actividad 2. Entrega intermedia del TFM	
(ACO1.03) Actividad 3. Entrega final del TFM	
Convocatoria noviembre	
(ACO2.01) Actividad 1. Elección del tema y título del TFM. Modelo A	
(ACO2.02) Actividad 2. Entrega intermedia del TFM	
(ACO2.03) Actividad 3. Entrega final del TFM	

**UEMC**
Universidad Europea

Fuente: UEMC.

FIGURA 5: En el escritorio virtual se comprueba en primer lugar el desplegable donde se encuentra todo lo que el alumno requiere en cuanto a información activa y pasiva y en segundo nivel se muestra una hoja de ruta en donde la UNIR dibuja el itinerario que el alumnado debe recorrer desde su ingreso hasta el depósito, llevándole de la mano por los documentos que debe de leer, las entregas que ha de hacer, así como los plazos que requiere.

unir

Inicio

Temas

Programación semanal

Archivos

Clases en directo

Anuncios

Foros de discusión

Tareas

Gestión de Trabajo Final

Personas

Calificaciones

Competencias

BigBlueButton

Evaluaciones

Colaboraciones

Módulos

Programa del curso

Planes

Fase 1: Preparación de la propuesta del TFE

Fase 2: Elaboración del TFE

Fase 3: Depósito y defensa

Buscar palabra clave, documento, sesión...

Depósito del TFE

Ha llegado el momento de depositar tu trabajo definitivo: recuerda comprobar que el documento que vas a subir es el correcto, que tiene todos tus datos y las correcciones que te indicó tu director.

Revisa con atención el vídeo en el que te explicamos los pasos para hacer el depósito de manera adecuada.

Prepara la defensa del TFE

El acto de Defensa de tu TFE tendrá lugar entre los 30 y los 90 días siguientes al depósito. Comienza a preparar la presentación y acude a la sesión de Defensa del TFE: Comunicación oral, presentaciones.

Utiliza la plantilla proporcionada para preparar la Defensa.

Revisa los videotutoriales de PowerPoint si tienes dudas sobre su uso.

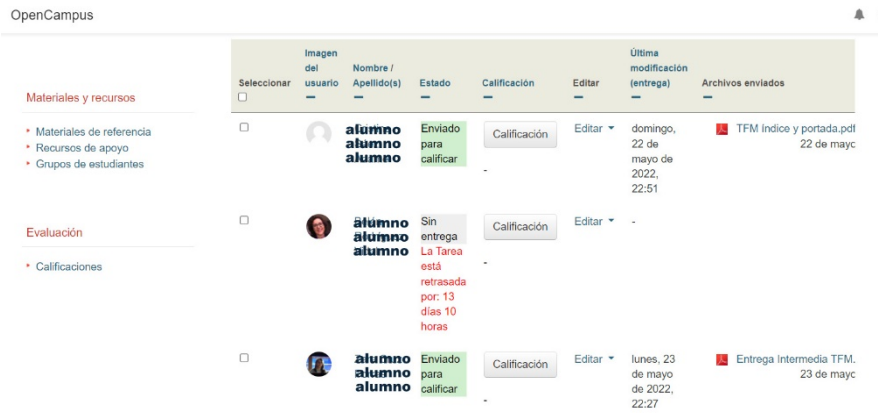
Consulta el Calendario/Agenda para saber cuándo será la sesión.

Plantilla Defensa

Fuente: UNIR curso 2022.

En la UEMC el sistema también ofrece una intuitiva y rápida interfaz de trabajo donde el seguimiento se estructura en tres etapas, donde la primera es solo la elección del tema de trabajo, el cual es fijo, pero puede modificarse el título. En la segunda, mes y medio después se controla el avance intermedio, finalmente se revisa la entrega final para autorizar o no. Es un sistema más autónomo para el alumno tanto por haber menos entregas como por descargar en el correo electrónico con el profesor las dudas y preguntas que puedan existir.

FIGURA 6: Captura del sistema de seguimiento UEMC donde destaca el comentario de referencia en donde se vuelcan los comentarios de reflexión, corrección y valoración sobre el avance. Ahí puede revisarse igualmente coincidencias y se les ofrece fácilmente un conjunto de documentos de referencia que son de obligada lectura y por otro lado la de recursos de apoyo.



Fuente: Elaboración propia.

A diferencia de la UNIR en donde existe un comentario de retroalimentación para cada una de las 4 entregas y 4 tutorías individualizadas, en el caso de la UEMC¹³⁰ solo existe una clase general virtual al inicio y unos documentos de instrucciones más laxos, lo que permite que sea el alumno el que trabaje de una forma más independiente lo que, en el caso de alumnos rezagados, suele ser un inconveniente.

¹³⁰ En ambas instituciones se habilitan convocatorias extraordinarias con nuevas entregas donde por experiencia propia el avance suele ser mínimo.

Una referencia positiva clara en cuanto a las dos universidades que se estudian es que en ningún caso se evalúa la entrega intermedia, sino que se da como apto o no apto que suele ser, esta última para el asunto de la ausencia de entrega o de no cumplir con la redacción mínima de contenidos establecida.

Es por ello por lo que es una ventaja/inconveniente para el alumno la existencia de una sola revisión con solo dos comentarios de retroalimentación. La ventaja es que la autonomía y libertad del alumno es mayor con lo que no tiene esa dependencia de la plataforma, pero sí es un inconveniente el que ese comentario será mucho mayor, tanto en extensión como en detalle, lo que hará que las modificaciones y aplicado de correcciones sea más tedioso para el alumno.

Una mención especial merece distinguir el rol del tutor UNIR, que no tiene facultades académicas ni didácticas sino de relación con la plataforma, el sistema, recordatorio de plazos, ubicación de documentos y otras labores de gestión que es esencial de cara a ser un estímulo permanente con el alumno. En la UEMC sin embargo son los coordinadores del título los que vía tableros, foros y correos siguen el avance y estimulan la interacción. En la UNED, UOC y UJA también destacan en cuanto a transformación digital pero no han encontrado motivación en ampliar el seguimiento virtual en mayor número de entregas, si bien, aunque a mayor número de entregas mejora la calidad del documento también existe un perfil de alumno que no presenta avance entre entregas y por tanto estas son irrelevantes de ahí que 3-4 sean las suficientes.¹³¹

La mayoría de las universidades, pero más concretamente en las que nos encontramos por ser dos de las más destacadas en la docencia en línea,

¹³¹ Como particularidad de la UOC ya citamos la no existencia a día de hoy de tutorizaciones por videoconferencia, en el caso de la UNED sí existe por Akademos un seguimiento con el Profesor-Tutor de Centro Asociado o con el Profesor de la Sede Central de la UNED con especial atención al seguimiento vía entregas y foros y de la UJA, al ser la última en plantear modelos telemáticos a través de la pandemia, indicar que se ha vuelto al monitoreo en vivo, con tutorías en el despacho del profesor, con lo que la excluimos en este comentario al ser seguimiento no online, sino que es online solo el proceso de depósito.

destacan en lo que a recursos bibliográficos se refiere¹³², teniendo un patrimonio bibliográfico, *open access*, actualizado y de acceso gratuito para todos los alumnos matriculados. Hablamos de colecciones de libros, manuales, revistas científicas y un amplio erario del que enriquecerse en la amplia panoplia de disciplinas sin contar con los documentos compartidos de cómo citar en las normas establecidas y sin contar que al alumno se le dota de una plantilla donde poder ya iniciar a derramar tinta.

No es cosa menor el referirnos a un mal al que se suele recurrir tradicionalmente como lo es el plagio. Si bien en épocas pretéritas el control del rigor se hacía complicado, hoy existen sofisticadas herramientas de control de la originalidad de los documentos. En la mayor parte de las universidades públicas como la UJA o la UNED o en privadas como la UNIR se utiliza la herramienta *Turnitin*¹³³. Se realiza en ella una detección de coincidencias con un número ingente de fuentes, incluyendo trabajos entregados en universidades e indicando el porcentaje de coincidencias¹³⁴. En el caso de la UEMC la herramienta es la *Unicheck*.

Los resultados en cuanto a estado de perfección, cumplimiento de objetivos del TFM/TFG finalizado¹³⁵, así como de las calificaciones obtenidas es manifiestamente mejor en la UNIR por lo que se entiende que a mayor número de entregas y reuniones, mejor es el resultado. Partimos de la base de que elaborar un trabajo de investigación es generar un

¹³² Biblioteca UNIR disponible en: <https://biblioteca.unir.net/Biblioteca/Portada?mostrar=Todo> (consultado el 09/06/2022); y Biblioteca UEMC disponible en: <https://www.uemc.es/p/biblioteca> (consultado el 09/06/2022).

¹³³ Disponible en: <https://www.turnitin.com/> (07/06/2022).

¹³⁴ Se hace necesario indicar que no es lo mismo coincidencias que es el detectar coincidencias, pero citadas y referenciadas que plagio, que implica un delito contra los derechos de autor y la expulsión del alumno. Si bien las coincidencias permitidas normalmente en derecho son del 30%, se suele depurar la no identificación de las coincidencias menores al 1% o de menos de 8 palabras para reducirlo, siendo descartados para autorizar aquellos TFM/TFG que superen el 30%. Puede parecer un alto porcentaje, pero no es menos cierto que en derecho es común la cita de artículos, preceptos, citas doctrinales largas o extracto de jurisprudencia.

¹³⁵ Los cuales pueden comprobarse fácilmente en los repositorios institucionales de TFM/TFG de dichas universidades avalan esta afirmación a pesar de que solo se suben los trabajos que ostentan una calificación de sobresaliente y con el consentimiento del autor en acta. Disponible repositorio UNIR TFE en: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6218> (consultado el 08/06/2022; y disponible el repositorio UEMC en: <https://www.uemc.es/p/trabajo-fin-de-master> (consultado el 8/06/2022).

contenido novedoso, original, un aporte a la Academia y no la oportunidad al alumno de demostrar lo que sabe sino de defender lo descubierto, considerado o estudiado comparativamente y con los recursos existentes es complicado a no ser que se empleen “aliños” como cuestaciones, análisis de sentencias novedosas o comentar legislaciones, técnicas jurisprudenciales, organizaciones internacionales, anexas entrevistas, etc.

5. CONCLUSIONES

Con el análisis pretendemos obtener un resultando que aporte a la Universidad para continuar con el mejor desarrollo y adaptación de las plataformas y sistemas virtuales y así que la experiencia de inmersión y motivación durante la realización de una investigación jurídica sea lo más fructífera posible haciendo que la dirección online no solo no sea un inconveniente, sino que sea un acicate.

- **Primera:** Que existe una máxima y es que será siempre la responsabilidad del alumno la que determine su nivel de progreso ante la gran cantidad de recursos de los que se les dota en todas las universidades, pero ello no resta la disparidad de criterios de seguimiento amplio en España pero que denota una preocupación en crear plataformas de interacción sencillas que depositan el éxito de la obra en la voluntad discente.
- **Segunda:** Que queda demostrado que un mayor número de entregas y reuniones personales mejora la calidad del trabajo y el aprendizaje del alumno.
- **Tercera:** Que destaca como conclusión que existe una necesidad de seguir perfeccionando la experiencia de usuario dado el éxito que toman las universidades virtuales al existir bien circunscritos en la doctrina las limitaciones existentes.

Una vez identificados los límites y descritas las conclusiones hemos de no quedarnos en ellos, sino ofrecer una vía de solución por lo que, como recomendaciones generales, exponemos:

- Crear una asignatura previa de metodología de la investigación dado que la asignatura TFG/TFM es puramente práctica y no existe tiempo para poder explicar estas lides, quedando solo la opción de recomendar manuales donde se expliquen las fases de la investigación y los métodos y metodologías existentes en derecho.
- La rúbrica es un documento esencial que prevé al alumno de cómo será calificado en la defensa. Publicar estos criterios no destapa ningún elemento decisivo ni entraña merma, sino que hace que el alumno se autocalifique y verifique el cumplimiento de cada una de las pormenorizaciones de fondo, forma y cuestiones a calificar del acto de la disertación en la defensa.
- Recomendar al alumnado el visar personalmente el desarrollo de sus avances en herramientas de detección de plagio sería descargar al profesor de una labor poco académica la cual debía de ser solo usada dos veces, en el estado intermedio del trabajo y en la entrega final.
- Establecer unos epígrafes mínimos sería altamente recomendable para crear el cuerpo o estructura básica de cualquier TFM/TFG jurídico donde se distinga el planteamiento o introducción, el desarrollo y marco jurídico y las conclusiones con apartados para metodología, derecho comparado y referencias bibliográficas por ser lo que el alumnado más suele encontrar complejo.
- Crear conclusiones *ex novo* en un campo de estudio donde el margen de descubrimiento e investigación¹³⁶ es tan difícil como especializado y donde se hace complejo por los nulos recursos económicos con los que estas investigaciones cuentan. Hablamos de estudio de normas, análisis de cumplimiento,

¹³⁶ Margen de mejora que ya se viene reconociendo por la doctrina de la innovación: “[...]aún quedan aspectos pendientes que tratar, que constituyen retos ineludibles a nuestra labor docente y de organización, como es el caso de la variabilidad en la líneas de trabajo ofertadas, el alcance de los TFG, y/o los criterios empleados en la evaluación” (Martínez-Fuentes y Pastor Seller, 2014, p. 90).

identificación de escuelas doctrinales o comentario jurisprudencial en la mayoría de los casos por lo que posibilitar la sustitución del apartado de conclusiones por uno de reflexiones finales o propuestas sería más indicado pues una gran medida de las conclusiones que el alumnado presenta son desiderativas, constataciones o puro resumen de la descripción o exégesis que se haya realizado.

6. AGRADECIMIENTOS

En este apartado se hace necesario extender la gratitud a todos los docentes y coordinadores dedicados a la organización docente con los que hemos podido debatir la mejor forma de formar, las modificaciones necesarias en plataformas y su seguimiento. Y, como no puede ser de otra forma, es necesario acordarnos de la implicación de un alumnado que, de alguna forma, con su propia experiencia engrasa la maquinaria de la innovación hacia futuras mejoras.

7. REFERENCIAS

- Álvarez, M., y Pascual, M.M. (2012). Propuesta de evaluación del trabajo de fin de grado en derecho. *Aula Abierta*, 1(40), 85-102. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/21155/1/AulaAbierta.2012.40.1.85-102.pdf>
- Bermúdez, I. V., Casado, M. L. P., & González-Limón, M. (2016). Metodologías docentes útiles para el TFM y su evaluación por el alumnado. In *VII Jornadas de Innovación e Investigación Docente* (pp. 92-108). Universidad de Sevilla.
- Blasco Jover, C., Abellán Contreras, F. J., Cabedo Serna, L., García Mirete, C. M., Gimeno Beviá, J. V., Martínez-Almira, M. M., ... & Urbaneja Cillán, J. (2018). TFG/TFM en Derecho: principales problemas detectados y propuestas de mejora.
- Blasco Jover, C., Abellán Contreras, F. J., Cabedo Serna, L., García Mirete, C. M., Gimeno Beviá, J. V., Martínez-Almira, M. M., ... & Urbaneja Cillán, J. (2018). TFG/M en Derecho: metodologías de trabajo y valoración de experiencias (3982).
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.

- Caicedo Camacho, N. (2015). Trabajos de fin de grado: modalidades, objetivos y competencias a validar. La experiencia de la facultad de derecho de la universidad de Barcelona. *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-11. Recuperado de https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/arti-cle/view/90
- Castejón, P. J. M., Lechuga, M. L., Martínez, Ú. F., Peñalver, M. P., & Bote, M. (2018). Experiencia de coordinación interdepartamental y aprendizaje colaborativo en la realización del TFG (2012-2017). *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 16(2), 3.
- Corbetta, P. (2007). Metodología y Técnicas de investigación social. Madrid: McGraw Hill.
- Cremades Andreu, R., García Gil, D., Ramírez Rico, E., y Miraflores Gómez, E. (2016). Acción tutorial en estudiantes de las menciones de educación física y música del grado de maestro en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 417-433. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.237931>
- Díez Bueso, L. (2015). Las responsabilidades del profesor en la dirección de los trabajos de fin de grado. *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-19. Recuperado de https://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/ar-ticle/view/93/115
- Fernández Riveira, R.M. (2015). La implicación del docente en el trabajo fin de grado: responsabilidades y reconocimiento académico. *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-13. Recuperado de <https://www.uco.es/docencia/grupos/reduca/index.php/reduca/article/view/94>
- Fox, D.J. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA
- Garrote de Marcos, M. (2015). El TFG: sus modalidades, objetivos y competencias a validar. Reflexiones a partir de la experiencia de la facultad de derecho de la UCM. *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-14. Recuperado de <http://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/13626>
- Gil Pascual, J.A. (2011). Técnicas e instrumentos para la recogida de la información. Madrid: UNED.
- Hernández-Leo, D., Moreno Oliver, V., Camps, I., Clarisó, R., Martínez-Monés, A., Marco-Galindo, M.J., y Melero, J. (2013). Implementación de buenas prácticas en los trabajos fin de grado. *Revista de Docencia Universitaria*, Número especial (11), 259-278. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5556/5547>

- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., y Wubbels, T. (2005). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21, 157-176.
- López Martín, I., González Villanueva, P., y Velasco Quintana, P.J. (2013). Ser y ejercer de tutor en la universidad. *Revista de docencia Universitaria*, 11 (2), 107-134. Recuperado de <http://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/5569/0>
- López, F. L. (2021). La dirección de Trabajos Fin de Grado: Una perspectiva docente de buenas prácticas. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 10(2), 117-130.
- Manuel, S. L. J. (2017). *Investigación educativa. fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos (enfoque práctico con ejemplos. esencial para tfg, tfm y tesis)*. Editorial UNED.
- Martínez Clares, P., Pérez Cusó, J., y Martínez Juárez, M. (2014). Una (re)visión de la tutoría universitaria: la percepción de estudiantes y tutores de estudios de Grado. *Revista de Docencia Universitaria*, 1(12), 269-305. Recuperado de <https://dialnet.uni-rioja.es/descarga/articulo/4692022.pdf>
- Martínez, A. M. S. (2017). Dirección de TFG y TFM a través de las TIC: la planificación del análisis reflexivo y crítico. In *Las TIC y las buenas prácticas en la docencia del derecho* (pp. 57-66). Huygens.
- Mena-Rodríguez, E., Velasco Martínez, L. C., & Parra Muñoz, J. M. (2016). Seminario sobre TFG. *TFG*.
- Merino Tejedor, E., Pinedo González, R., y Gómez Barreto, I.M. (2014). Aportaciones de la psicología humanista a la función del tutor del trabajo fin de grado. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 71, 211-227. Recuperado de http://com.aespat.es/Revista/Revista_ATyPH_71.pdf
- Merino Tejedor, E. (2014). El tutor del trabajo fin de grado: Nuevos desafíos para el profesor de universidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), 239-244. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/608/546>
- Ortiz-Repiso, V., García Zorita, C., Pacios, A.R., y Vianello, M. (2014). Planificación y evaluación del trabajo de fin de grado: el caso del grado en información y documentación de la universidad Carlos III de Madrid. *Revista General de Información y Documentación*, 24(2), 279-304. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_RGID.2014.v24.n2.47237
- Pérez Cusó, F.J. (2013). Tutoría universitaria: ¿Un elemento de calidad? Un estudio en la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia (Tesis doctoral). Recuperado de:

<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/123972/TFJPC.pdf?sequence=1>

- Pulido Rodríguez, R., Ballén Ariza, M., y Zúñiga López, F.S. (2007). Abordaje hermenéutico de la investigación cualitativa. Teorías, procesos, técnicas. Colombia: Universidad Cooperativa de Colombia.
- Quintela, N. R., & Bellón, E. M. E. (2017). La tutoría durante el proceso de desarrollo del TFG y TFM: análisis del grado de utilidad y satisfacción del alumnado. *Educatio Siglo XXI*, 35(2 Jul-Oct), 161-180.
- Rekalde Rodríguez, I. (2011). ¿Cómo afrontar el trabajo de fin de grado? Un problema o una oportunidad para culminar con el desarrollo de las competencias. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 179-193. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/38488/37226>
- Roldán, M. Á. y otros (2021). Conclusiones, limitaciones y propuestas de mejora en los TFM. *Guía para la elaboración de trabajos fin de máster de investigación educativa*.
- Sánchez Carracedo, F., García Almiñana, J., López Álvarez, D., Alíer Forment, M., Cabré García, J. M., García García, H., & Vidal López, E. M. (2015). El método socrático como guía del Trabajo de Fin de Grado. *ReVisión*, 8(1), 53-62.
- Stake, R.E. (2010). *Qualitative research: studing how things work*. New York: The Gilford Press.
- Tapia, S. R., Jaén-Moreno, M. J., Ramos, M. D. G., & García, E. J. J. (2018). Guía uco para la elaboración y evaluación de un tfg: Análisis de problemas y propuesta sincrética de soluciones. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 63-75.
- Tarí Guilló, J.J, De Juana Espinosa, S., Valdés Conca, J., Andreu Guerrero, R., Manresa Marhuenda, E., Sabater Sempere, V. ... Fernández Sánchez, J.A. (2015). El proceso de elaboración y tutorización de los TFG y TFM a examen. En J. D. Álvarez Teruel, M.T. Tortosa Ybañez y N. Pellín Buades (coord.) *Investigación y propuestas innovadores de redes para la mejora de la docente* (pp.1358-1375). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/50789>
- Zabalza, M.A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Zumaquero Gil, L. (2015). La acción tutorial en los trabajos de fin de grado: análisis de su funcionamiento en la titulación de grado de derecho de la universidad de Málaga. *Docencia y Derecho, Revista para la Docencia Jurídica Universitaria*, 9, 1-14. Recuperado de http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/97

ARCADU: UNA PROPUESTA PARA FOMENTAR EL APRENDIZAJE INVESTIGADOR EN ALUMNOS DE GRADO A TRAVÉS DEL ARTÍCULO DE REVISIÓN

PABLO JAVIER MIRÓ COLMENAREZ

SILVIA DURÁN ALONSO

MARÍA MENDEZ ROCASOLANO

MARÍA ISABEL PÉREZ GAZQUEZ

*Universidad Católica San Antonio de Murcia
(Ucam)*

1. INTRODUCCIÓN

1.1. JUSTIFICACIÓN TEÓRICA

La investigación vinculada a la innovación docente representa uno de los ejes básicos para la mejora y transformación de la Enseñanza Superior, pues garantiza la calidad, la reflexión y el avance de la enseñanza universitaria. En este sentido, la investigación al servicio de la innovación docente se concreta en la Agenda internacional para esta década, en las metas 4.3 y 4.4 del Objetivo del Desarrollo Sostenible, que pretende garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje para todos (Méndez Rocasolano y Sornichero 2022).

En particular, respecto de la docencia universitaria se pretende que, de aquí a 2030, se asegure el acceso a una formación técnica, profesional y de superior calidad, obteniendo con ello un aumento de jóvenes y adultos que han adquirido las competencias necesarias para acceder al empleo digno y al emprendimiento. A estos efectos, saber investigar resulta imprescindible para afrontar el reto de dar soluciones a los complejos problemas actuales, que requieren competencias como la reflexión, la

creatividad o la racionalidad, que se obtienen con la actividad investigadora.

En el marco europeo, la Comisión establece que mejorar y modernizar la educación es una prioridad clave para la UE y sus Estados miembros, dentro de la política europea de educación y formación.

En cuanto a nuestro país, desde comienzos del siglo XXI se viene experimentando un proceso, lento pero constante, de implementación de nuevas metodologías docentes, que va superando el casi exclusivo modelo de clases magistrales como método de enseñanza (Salaburu, 2011).

Las instituciones Universitarias, mediante la denominada innovación docente, en línea con el actual contexto social propio de la postmodernidad, caracterizado por su apuesta por la sostenibilidad, así como por la transformación tecnológica y el acceso a la información, llevan a cabo una revolución educativa propia, orientada a desarrollar las capacidades humanas para el autoaprendizaje, a través de la investigación y del espíritu crítico (Bauman 2015 y Harari 2018). En este contexto, a través de los artículos de Revisión como complementos a la Actividad Docente Universitaria y fundamento para la realización de los Trabajos de Fin de Grado (en adelante, ARCADU) proponemos explorar las posibilidades de la implementación de la metodología docente *research-based learning*, que va ganando terreno en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, y que cuenta con experiencias previas en Reino Unido y Alemania (Pozuelos y Travé, 2005; Klauser y Schlicht, 2013).

Ésta representa una metodología orientada hacia el conocimiento experiencial donde los alumnos son protagonistas activos en el discurrir científico técnico, se forman en innovación y procesos creativos, sirviendo de incentivo a profesores y alumnos en el recorrido de un proceso enseñanza aprendizaje eficaz y eficiente que se retroalimenta (Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. 1991. Méndez 2015, 2021 2022 y Saez-Lopez, J.M.; Ruiz-Ruiz, J. M. 2012)

Son numerosas las bondades de esta metodología. que fomenta la autonomía, la cooperación interdisciplinar y el interés por la investigación, presentándose como una herramienta de enseñanza óptima para los

cursos finales de los grados universitarios, en los que se precisa un enfoque orientado a la aplicación de las capacidades teórico prácticas en los Trabajos de Fin de Grado (en adelante, TFG). En cuanto a sus dificultades, se requiere un esfuerzo continuo de revisión y corrección, que suma tareas a las ya múltiples que realizan los docentes, y que pueden reducirse a través de trabajos en equipo y la incorporación de motivación, con el reconocimiento académico como referente.

A través de ARCADU se pretende establecer en los últimos cursos de grado en Derecho una metodología docente más dinámica, orientada al estudio y análisis de cuestiones y problemáticas jurídicas, mediante el artículo de revisión, o en términos anglosajones, la *review*, como vía para fomentar el aprendizaje autónomo e introducir a los alumnos en la metodología de la investigación, que finaliza con la realización de los TFG. En concreto, el proyecto parte de la hipótesis de que los artículos de revisión pueden ser una metodología eficaz para fortalecer tres aspectos de la docencia universitaria que hemos detectado:

1. Debilidad de transmisión de conocimiento a través de la docencia tradicional expositiva;
2. Carencia de trabajos de fin de grado relevantes y publicables
3. Falta de tiempo para la producción científica del profesorado.

La propuesta de realizar artículos de revisión como una actividad práctica dentro de las asignaturas que participan en ARCADU, abarca varias dimensiones de la actividad del docente universitario, ya que los profesores de universidad están llamados no sólo a transmitir conocimiento, sino también a crearlo y a motivar su descubrimiento, lo que se consigue a través de la investigación.

En este sentido, con la realización de artículos científicos de revisión, se complementa y amplía la metodología propia de la docencia tradicional expositiva, que en ocasiones no transmite suficientemente los conocimientos propios de las asignaturas, produciendo un triple efecto positivo en la calidad de la producción investigadora de alumnos y profesores: así, en primer lugar, permite a los alumnos introducirse a la investigación científica desde tercer curso del grado, antes de tener que realizar el TFG. En segundo lugar, la realización de varios artículos de revisión

durante tres cuatrimestres permite al alumnado llegar al TFG conociendo el estado del arte de un tema concreto, lo que presumiblemente aumente la calidad de los TFG. Por último, los resultados de los artículos de revisión pueden ser una valiosa contribución a las líneas de investigación de los profesores que participen en el proyecto.

1.2. JUSTIFICACIÓN PRÁCTICA

Se detectan carencias y problemáticas tanto de forma como de contenido en el abordaje que hace el alumnado de los TFG, debido a que, con carácter previo a su realización, no reciben una formación especializada en el desarrollo de la actividad investigadora. Al alumnado no se le ofrecen oportunidades suficientes para participar en el proceso de aprendizaje sobre herramientas de investigación, perdiéndose oportunidades de descubrimiento de capacidades y facultades que resultan imprescindibles para el diseño de sendas curriculares que potencien lo que de particular tiene cada estudiante y que le hacen valioso para el tejido social. Para superar estas dificultades y poner en valor dichas capacidades y facultades, se pretende facilitar e introducir la metodología *research-based learning*, con la investigación jurídica como referente a lo largo de dos cursos académicos.

ARCADU pretende ser una actividad atractiva que ofrezca a los alumnos la oportunidad de desarrollar contenidos y competencias establecidos en las guías docentes, mediante la realización de artículos científicos de revisión sobre temas que se les propondrán, como actividades prácticas en las asignaturas que han de cursar para la obtención de su título de grado.

A través de este proyecto, se revisarán los resultados midiendo el rendimiento académico de los alumnos que se aproximen a las asignaturas desde esta perspectiva creativa, personal y flexible, así como el índice de mejora de la calidad académica de los TFG y el grado de divulgación y de calidad que ello representa respecto de la labor científica e investigadora de la comunidad universitaria, especialmente de los profesores implicados.

Para la consecución de los objetivos de este proyecto se ha distribuido la ejecución de las distintas actividades requeridas durante dos años lectivos, para determinar la evolución de los alumnos que, cuando empiecen con la realización de las actividades programadas en el proyecto, se encuentran en el tercer curso del grado, a efectos de que la capacidad investigadora de éstos, al afrontar el año siguiente la elaboración del TFG, sea mayor que la de alumnos de cursos anteriores.

2. OBJETIVOS

Como hemos adelantado, lo que se plantea es la realización de artículos de revisión y actualización como prácticas dentro de las asignaturas que participan en ARCADU, para el entrenamiento en el desarrollo de la actividad investigadora que el TFG representa.

El artículo de revisión, o *review*, es un tipo de artículo científico que, sin ser original, recopila la información más relevante sobre un tema específico, siendo el de actualización el que moderniza, a la fecha de la publicación, un asunto previamente tratado. Ambos utilizan la misma metodología, por lo que adoptaremos la expresión artículos de revisión (*review*) para referirnos a ambos (Guirao-Goris, et. al, 2008).

A través de los artículos de revisión, los alumnos serán capaces de: resumir información sobre un tema o problema determinado; identificar aspectos relevantes -conocidos, desconocidos o controvertidos- sobre un tema planteado; examinar los enfoques teóricos sobre la temática elegida; suministrar información amplia; superar barreras idiomáticas; permitir la discusión crítica; definir conclusiones o sugerir nuevas líneas de investigación, entre otros (Vera Carrasco, 2009).

Además, en ARCADU, mediante la promoción de un enfoque transdisciplinar de la actividad investigadora, se fomenta el trabajo colaborativo con alumnos de otras titulaciones (como, por ejemplo, ADE, Nutrición, CAFD, etc.) ya sean de su propia Universidad, o de cualquier otra, lo que genera nuevas capacidades y habilidades como consecuencia del trabajo multidisciplinar (Jones, B. F., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C. 1997).

Desde una visión axiológica y sistemática de la Ciencia Jurídica, la investigación representa no sólo el análisis de la norma positiva y los principios jurídicos que la inspiran, sino también de las relaciones humanas y los hechos sociales que el Derecho regula, por lo que, necesariamente, el jurista debe trabajar con especialistas de todos los ámbitos posibles.

Conforme a lo anterior, durante el desarrollo del presente proyecto se pretende:

- Confirmar nuestra hipótesis planteada: que los artículos de revisión pueden contribuir a la realización de TFG de mayor calidad.
- Esperamos que, durante la realización de los artículos de revisión, los alumnos puedan examinar los contenidos de la guía docente desde una perspectiva más personal y flexible, y que, de este modo, alcancen las competencias esperadas a través de las actividades, y no sólo mediante la enseñanza expositiva tradicional.
- Que tanto los TFG como los propios artículos de revisión de los alumnos, contribuyan a la actividad investigadora de los profesores participantes.

En consecuencia, podemos resumir los objetivos del proyecto en un objetivo general y tres objetivos específicos:

- El objetivo general consiste en examinar el alcance de los artículos de revisión (*Review*) como metodología docente universitaria.
- Como objetivos específicos, podemos enumerar los siguientes:
 - a. Examinar el alcance de los artículos de revisión (*Review*) como complemento a la actividad expositiva del docente universitario;
 - b. Examinar el alcance de los artículos de revisión (*Review*) como fundamento para la realización de los TFG.

- c. Examinar el alcance de los artículos de revisión (*Review*) como catalizador de la labor científica de los profesores universitarios.

3. METODOLOGÍA

3.1 MÉTODOS Y TÉCNICAS UTILIZADAS

La metodología a aplicar viene definida por las características del proyecto, que requiere pautas colaboración, cooperación y elementos potenciadores de la eficacia del proceso enseñanza-aprendizaje, como la creatividad, la multidisciplinariedad y la transversalidad científica.

Las técnicas metodológicas que se utilizarán en el proyecto girarán en torno al artículo de revisión, pues se propone su realización como herramienta docente, para la aplicación de fórmulas de estimulación del rendimiento y la competitividad, a fin de obtener mejores resultados académicos en las asignaturas vinculadas al proyecto y en el TFG, cumplir con las competencias del proceso enseñanza aprendizaje (Forteza Bagán, M.Á. 2019) y analizar las nuevas que surgen del proyecto.

Se aplicarán los siguientes métodos y técnicas:

- Sesiones de planificación y evaluación del equipo responsable del proyecto de innovación docente.
- Sesiones formativas sobre introducción a la investigación, destinadas al alumnado participante
- Sesiones de seguimiento y evaluación intermedia y final, con los grupos de alumnos implicados en el proyecto.
- Tutorías de orientación.

3.2 FASES DE EJECUCIÓN

En cuanto a la puesta en práctica, atendiendo a las características del proyecto, se han diseñado distintas fases de ejecución:

3.2.1. Fase de ejecución 1: Aprender a investigar

Para desarrollar el trabajo de revisión de forma que se cumplan las expectativas arriba apuntadas, han de diferenciarse las tareas que se hacen únicamente por el profesorado de aquéllas en las que participan los alumnos.

En primer lugar, los profesores implicados en ARCADU definen los temas a desarrollar, la naturaleza del artículo de revisión según el grupo de alumnos (Guirao-Goris et. al, 2008), y los mecanismos de supervisión y control.

En este sentido se han concretado unas exigencias básicas del trabajo de revisión a realizar:

- Extensión de entre 3000 y 6000 palabras.
- Debe citar al menos 25 referencias doctrinales relevantes.
- Debe utilizar el sistema de citación indicado.
- Debe examinar el marco jurídico más relevante y actual.
- Debe examinar la jurisprudencia, en los casos que sea necesario.
- La estructura del artículo debe incluir: Resumen y *abstract*, *keywords*, introducción, método, desarrollo y discusión, conclusiones y referencias bibliográficas.

Al alumnado, durante la primera semana del cuatrimestre, se le explicará cómo ha de realizarse el trabajo de revisión a través de un “Taller de Investigación”, en el que se expondrán las herramientas, el formato y el contenido básico que ha de tener el trabajo.

En cuanto a dicho taller de investigación, se plantean como contenido básico del mismo los siguientes *items*:

- Recursos para la investigación.
- El método científico y enfoques de investigación.
- Las fases de la investigación.
- El proyecto de investigación.

- La teoría/doctrina y los recursos bibliográficos
- ¿Cómo citar y presentar la bibliografía?
- Tipos de datos y técnicas de recogida de datos.
- Los informes y artículos de investigación.
- Revistas científicas y calidad de la investigación.

Los profesores adecuarán el tipo de artículo de revisión a la naturaleza de la/s asignatura/s participante/s en el proyecto y al tema o temas a desarrollar, definiéndose a partir del programa de cada asignatura, las líneas de investigación de los propios profesores y los intereses de los alumnos.

Puesto que la actividad se realizará a lo largo de ambos cuatrimestres del curso, se planificarán sistemas de supervisión y control de su desarrollo, con el objeto de evitar los efectos de la ley de Parkinson, que establece que “el trabajo se expande hasta llenar el tiempo disponible para que su culminación; por lo que el valor esperado del tiempo para la culminación de una actividad siempre será mayor que el tiempo dado para la actividad” (Parkinson y Osborn, 2008; v. también, en el mismo sentido, Arteaga et. al, 2019). A estos efectos, se han fijado una serie de plazos para ir presentando las distintas fases de la *review* (plazo para la elección del tema, para la búsqueda de bibliografía, para la elaboración de un índice provisional, para la primera entrega, etc.).

Para medir la eficacia del modelo basado en el artículo de revisión, se evaluará la calidad de los TFG de dos grupos de alumnos.

- El primer grupo; que llamaremos “A”, se compondrá de alumnos que en la primera etapa del proyecto estarán en 3º de Derecho; y en la segunda etapa del proyecto estarán en 4º de Derecho.
- El segundo grupo; que llamaremos “B”, se compondrá de alumnos de 4º de Derecho.

3.2.2. Fase de ejecución 2: El *Review*

Durante esta fase, los alumnos realizarán los artículos de revisión siguiendo las indicaciones del/los profesor/es de la/s asignatura/s que

participa/n en el proyecto en cada cuatrimestre. Además de las orientaciones del/los profesor/es, los alumnos cuentan con las bases de datos de la universidad, los repositorios de TFM y tesis doctoral, *Google Scholar*, bases de datos de legislación y jurisprudencia, entre otras fuentes. También tienen la posibilidad de trabajar en colaboración con otros alumnos de otras titulaciones, lo cual se valorará positivamente al evaluar la labor del alumno.

Los alumnos de grupo “A”, realizan 4 artículos de revisión en el primer y segundo cuatrimestre de 3º de Derecho, dentro de las asignaturas de Derecho Administrativo III, Derecho de la Unión Europea y Derecho Ambiental; y dos artículos durante el primer cuatrimestre de 4º de Derecho (en las asignaturas de Derecho Internacional Público y Derecho Civil IV).

Los alumnos de grupo “B”, realizan dos artículos de revisión en el primer cuatrimestre de 4º de Derecho, dentro de las asignaturas de Derecho Civil IV y Derecho Internacional Público.

3.3. MISIÓN DE LA TECNOLOGÍA

Los objetivos de este proyecto dentro del marco de la innovación docente universitaria están centrados en la adquisición de nuevas capacidades más allá de las establecidas en los contenidos del plan de estudios. Las perspectivas que ofrece la investigación científica, mediante la realización de un artículo de revisión representa una propuesta transformativa, Lafuente, A.; Ómez, D. (2020) en donde la participación de los alumnos en la actividad investigadora genera un semillero de ideas, propuestas y revisiones de la problemática jurídica desde perspectivas liberadas de la exigencia profesional y sus expectativas.

En este sentido, dentro del marco de los objetivos de este proyecto, se observa que la tecnología puede tener principalmente tres funciones: 1) Facilitar el acceso a la información relevante de forma eficiente; 2) Ayudar a gestionar la información de forma rápida y sencilla; 3) Permitir el trabajo colaborativo. Así:

1. Acceso a la información: Gracias a la tecnología, los alumnos tienen acceso de forma amplia y, en muchas ocasiones,

gratuita a monografías, documentos académicos, artículos científicos, tesis doctorales, comentarios legales y/o jurisprudenciales, entre otros. Las bases de datos, bibliotecas digitales, los repositorios institucionales, Google Académico, etc. son algunas de las herramientas disponibles para tal fin.

2. Gestión de la información: Gracias a gestores de referencias bibliográficos gratuitos (como “Zotero”), se puede recopilar, organizar y citar toda la información disponible en fuentes de formato digital, permitiendo gestionar, de forma más eficiente y amplia, el tratamiento de las fuentes. También contribuye a otro tipo tareas distintas herramientas, como procesador de textos, hojas de cálculos, trabajo en la nube, etc.
3. Trabajo colaborativo: Las herramientas informáticas conectadas a internet permiten el trabajo colaborativo, la sincronización de archivos y documentos, la colaboración en línea o el alojamiento de datos en la nube. En definitiva, la misión de la tecnología consiste en facilitar el acceso e intercambio de información de forma eficiente, propiciar el trabajo cooperativo en red, así como establecer canales de comunicación efectivos entre los tres ejes del modelo: el profesor, el aula y la sociedad.

El proyecto se servirá de los recursos tecnológicos con los que cuenta la Universidad. Así, en la fase de ejecución del proyecto se utilizará la siguiente tecnología para las funciones que se especifican:

- Campus virtual: En él se ubica el espacio donde se comparta la información y documentación que, bajo la dirección del profesor, apoye el entrenamiento de los participantes en el desarrollo de la metodología.
- Correo electrónico: Facilitará el intercambio de información y archivos entre los participantes en el proyecto.
- Páginas web de consulta, facilitará el acceso a información relevante para la realización del trabajo.
- Google Drive: Se empleará para elaborar, de manera colaborativa, documentos y artículos de trabajo del alumnado

participante en el proyecto, de forma conjunta e inmediata y con la posibilidad de que se supervise el proceso de elaboración por parte del equipo responsable de este proyecto.

- Dropbox: Para compartir trabajos ya elaborados, bibliografía y documentación que apoye el entrenamiento a los participantes en la puesta en práctica de la metodología de aprendizaje cooperativo.
- Aparte, se podrán utilizarán las redes sociales asociadas a la Facultad de Derecho, para diseminar las actuaciones que se realizan y dar a conocer los contenidos y resultados del proyecto.

4. RESULTADOS

4.1. CÓMO ANALIZAREMOS LOS RESULTADOS

En la primera etapa del proyecto (primer año lectivo), se analizará el impacto de los artículos de revisión en las competencias de los alumnos del grupo “B”, quienes serán los que podrán terminar el TFG, habiendo realizado un total de 2 revisiones por alumno durante el primer cuatrimestre.

En la segunda etapa del proyecto, se analizará el impacto de los artículos de revisión en las competencias de los alumnos del grupo “A”, quienes podrán afrontar el TFG habiendo realizado un total de 6 revisiones por alumno en 3 cuatrimestres. En esta segunda etapa, se medirá la evolución de la calidad de los TFG en función de la cantidad de artículos de revisión realizados, comparando los grupos “A”, “B”, y una muestra de TFG de alumnos sin artículos de revisión.

A lo largo de esta fase de realizarán una serie de reuniones, para evaluar el proceso seguido y analizar el potencial de transferencia de la iniciativa desarrollada. Esta evaluación contempla la realización de un cuestionario entre el alumnado participante para valorar la contribución del proyecto a los objetivos marcados inicialmente.

- Reunión de evaluación final de las investigaciones realizadas por los grupos de alumnos.
 - a. Valoración del potencial para su publicación.
 - b. Determinación de la valoración del trabajo realizado para la evaluación de la asignatura.
- Posteriores actuaciones de perfeccionamiento y preparación para publicación de las investigaciones seleccionadas.
- Evaluación y puesta en valor del proyecto de innovación docente:
 - a. Sesión inicial de evaluación del equipo responsable.
 - b. Diseño y recogida de cuestionarios de evaluación a cumplimentar por el alumnado que haya participado en el proyecto.
 - c. Sesión final de evaluación para analizar las percepciones del alumnado participante.
 - d. Redacción de informe de evaluación del proyecto de innovación docente con determinación del potencial de transferencia de este y recomendaciones para futuras experiencias.
 - e. Posteriores gestiones para la posible publicación de los trabajos del alumnado y para la publicación de un artículo conjunto sobre el desarrollo del proyecto de innovación docente.

4.2. RESULTADOS DE ESTA PRIMERA ETAPA

A través de los artículos de revisión, los alumnos han identificado aspectos relevantes conocidos, desconocidos o controvertidos sobre un tema planteado; han examinado los enfoques teóricos sobre la temática elegida; han promovido la discusión crítica y sugerido nuevas líneas de investigación, entre otros.

Si bien, al ser un proyecto aún en desarrollo, en el momento de la redacción de presente trabajo resta por examinar los artículos entregados por los alumnos en el segundo cuatrimestre y que los miembros del proyecto

compartan sus impresiones. Hasta el momento sólo se pueden ofrecer resultados sobre el proceso.

Sí se ha facilitado un cuestionario al alumnado participante de ambos grupos, en el cual se les preguntó acerca de

- la utilidad de la realización de los artículos de revisión, para afrontar la posterior elaboración del TFG,
- si las instrucciones facilitadas en el “Taller de Investigación” fueron correctas y suficientes,
- si la realización de la review había supuesto una aportación adicional, en lo referente al aprendizaje y conocimiento de las asignaturas participantes en el proyecto,
- además, se les invitó a hacer alguna recomendación/sugerencia, para ayudar a mejorar los resultados de la tarea.

A la vista del resultado de la encuesta realizada, en cuanto a los alumnos de tercer curso (grupo “A”) han encontrado, en su mayoría, útil la práctica para elaborar posteriormente el TFG, y también, en su mayoría, han considerado suficientes las instrucciones facilitadas. Por el contrario, solo la mitad de ellos consideran que constituya una aportación adicional, en cuanto al conocimiento del contenido de las asignaturas. En cuanto a las recomendaciones, varios coinciden en que sería necesario que se les facilitara más tiempo para realizarlos, o se dedicaran más clases al “Taller de Investigación”; también se indica por algunos que son demasiados trabajos para realizar en un solo curso.

En lo que se refiere a los alumnos de cuarto curso (grupo “B”), encontramos que las impresiones son similares, si bien, en este caso. Sí consideran en su mayoría que les ha supuesto un aprendizaje adicional sobre la asignatura objeto del artículo.

Finalmente, en el momento de la redacción del presente capítulo, algunos alumnos del grupo “B” han depositado su TFG, y con carácter general, se ha observado una mayor autonomía investigadora en aquellos que han participado en el proyecto, con la elaboración de, al menos, un artículo de revisión.

5. DISCUSIÓN

Nuestra propuesta de realizar artículos de revisión como una actividad práctica dentro de las asignaturas que participan en ARCADU abarca varias dimensiones de la actividad del docente universitario, en la que los profesores de Universidad están llamados no sólo a transmitir conocimiento, sino también a crearlo y a motivar su descubrimiento, lo que se consigue a través de la investigación.

En este sentido; con la realización de artículos científicos de revisión, se complementa y amplía la metodología propia de la docencia tradicional expositiva, que en ocasiones no transmite suficientemente los conocimientos propios de las asignaturas, produciendo un triple efecto positivo en la calidad de la producción investigadora de alumnos y profesores

Si bien, a la hora de realizar los trabajos, nos encontramos con una serie de dificultades que se dan en la mayoría de los casos:

- El desconocimiento por parte de los alumnos de la importancia de la investigación científica.
- Las posibles dificultades para compatibilizar la realización de la *review* con otras actividades académicas (como llevar a cabo otras prácticas de las demás asignaturas, estudiar para los exámenes o incluso asistir a clase). A estos efectos, y a la hora de afrontar la segunda fase del proyecto, vistas también las impresiones del alumnado, se plantea la posibilidad de proponer que alguno de ellos tenga carácter voluntario (es decir, elegir de entre las asignaturas participantes, la mitad de ellas, y no realizar obligatoriamente un artículo de cada una), así como la de unificar varios artículos en uno solo, empleando algún tema de carácter transversal, de forma que pueda abarcar las dos materias de las asignaturas afectadas, si bien, en este caso, se incrementaría la extensión (5000 palabras).
- La colaboración con alumnos de otras facultades puede resultar compleja, aunque no es un requisito fundamental para alcanzar los objetivos del proyecto.

- Lograr que las *reviews* que se deben realizar en los dos últimos cursos del grado tengan por objeto el análisis de cuestiones lo suficientemente vinculadas como para que estos trabajos sean aprovechados durante la realización del TFG (o incluso para un ulterior TFM).

Frente a estas barreras, también presenta la realización del artículo de revisión innegables ventajas para los alumnos, así como para los propios profesores:

- El hecho de poder aprovechar los artículos de revisión para la producción científica de los grupos de investigación de la Facultad de Derecho.
- El aliciente que puede suponer, para alumnos, el poder presentar un TFG en el segundo cuatrimestre de cuarto curso de la carrera, a partir de los artículos de revisión realizados desde el tercer curso de la carrera.
- La posibilidad de publicar los trabajos de fin de grado más relevantes.
- Que los alumnos adquieran las competencias de la guía docente de las asignaturas que participan en ARCADU, mediante la aplicación de conocimientos transversales pertenecientes a varias asignaturas
- Además, los alumnos tienen la oportunidad de desarrollar los contenidos de la guía docente en función a sus intereses e inquietudes, al poder elegir, para llevar a cabo la *review*, los temas que más llamen su atención.
- Por la naturaleza de los artículos de revisión, los alumnos tienen la oportunidad de estudiar las asignaturas desde una perspectiva lo más actualizada y amplia posible.
- Por el profesorado, se puede aprovechar el proyecto para elaborar material docente sobre metodología de la investigación para alumnos de grado y postgrado.

- Si se aprovecha la posibilidad de llevar a cabo el artículo con carácter transversal, junto a alumnos de otros grados, servirá para que los alumnos descubran la interrelación no sólo entre las distintas disciplinas propiamente jurídicas, sino también con disciplinas de otra naturaleza.
- La posibilidad de colaboración entre alumnos de otras facultades, creando nuevos lazos con otros estudiantes, también constituye un factor muy positivo.
- La realización de artículo, sin duda, implica la divulgación y aprovechamiento de las bases de datos digitales de la UCAM.
- Los alumnos, al elaborar los trabajos, tendrán que localizar y describir problemas sociales, en general, y jurídicos, en particular, por lo que podrán comprobar de primera mano el alcance de la investigación científica y la metodología jurídica en la solución de estos problemas.
- ARCADU, en definitiva, ofrece la oportunidad de promover la investigación científica dentro del ámbito de las ciencias jurídicas, utilizando en los artículos de revisión criterios como hipótesis, objetivos, planteamiento de problema, resultados de la investigación, etc.

Planteados los problemas que presenta llevar a la práctica este proyecto, frente a las ventajas que ofrece, sin duda el balance resultante es positivo, habida cuenta las competencias adquiridas por los alumnos durante su realización.

6. CONCLUSIONES

El proyecto se encuentra actualmente en fase de ejecución, por lo que algunos datos obtenidos de encuestas y de la corrección de las actividades propuestas a los alumnos se están analizando. Se revisarán los resultados midiendo el rendimiento académico de los alumnos que se aproximen a las asignaturas desde esta perspectiva de la investigación y la mejora de la calidad de los TFG.

El principal impacto del presente proyecto se producirá en la metodología de aprendizaje de los alumnos, orientada a la investigación activa y al desarrollo del pensamiento crítico, a partir de las indicaciones dadas por el/los profesor/es, que actúa/n como facilitador/es de la información. Se potencia, de este modo, la participación del estudiante, favoreciendo:

- El fomento el enfoque multidisciplinar en el estudio del Derecho.
- El dotar a los alumnos de competencias adecuadas para maximizar la calidad de los Trabajos de Fin de Grado.
- El coadyuvar a la labor investigadora del docente universitario.
- La evaluación objetiva sobre las competencias necesarias para la realización del TFG, mediante el análisis de resultados de las actividades de tres grupos de alumnos: 1) alumnos que no han participado en el proyecto; 2) alumnos que sólo han participado parcialmente en el proyecto; 3) alumnos que han participado en todas las actividades del proyecto.

Como se ha indicado, estamos ante un proyecto aún en desarrollo, y por eso, hasta el momento sólo se pueden ofrecer resultados sobre el proceso. En general, los alumnos participantes han encontrado, en su mayoría, útil la práctica para elaborar posteriormente el TFG, y también, en su mayoría, han considerado suficientes las instrucciones facilitadas. Si bien, varios coinciden en que sería necesario que se les facilitara más tiempo para la realización de los artículos, o se dediquen más clases al “Taller de Investigación”; a estos efectos, se llevarán a cabo los correspondientes ajustes en la segunda fase del proyecto.

En cuanto a aquellos alumnos que, en el momento de la redacción del presente capítulo, han depositado el TFG, los que han participado en el proyecto, con la elaboración de, al menos, un artículo de revisión, presentan, con carácter general, una mayor autonomía investigadora.

El procedimiento resultante presenta la innegable ventaja de que, una vez revisado y evaluado, puede exportarse a otras asignaturas y otras Universidades. Además, es sostenible en el tiempo, ya que es una

metodología compatible con el desarrollo y evaluación ordinaria de cualquier asignatura. Al no tratarse de un método vinculado a un área concreta de conocimiento, es perfectamente extrapolable, realizando para cada caso los ajustes mínimos pertinentes.

7. REFERENCIAS

- Arteaga, A. et al. (2019). Estudio exploratorio en gestión de proyectos. *Memoria Investigaciones en Ingeniería*, no 17.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Fortea Bagán, M.Á. (2019) *Metodologías didácticas para la enseñanza/aprendizaje de competencias*. Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I.
- Guirao-Goris, J. et al (2008). El artículo de revisión. *Revista iberoamericana de enfermería comunitaria*, vol. 1, no 1.
- Jones, B. F., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. American Psychological Association.
- Klauser, F. y Schlicht, J. (2013). Research-Based Learning: How ‘Real World’ Issues Matter to Academic Capability. In N. Tisani & M. Madiba (Eds.). *Proceedings of the Higher Education Learning and Teaching Association of Southern Africa (HELTASA) 2012 Conference at Stellenbosch University, South Africa* (pp. 62-68).
- Lafuente, A.; Ómez, D. (2020) *slowU: Una propuesta de transformación para la universidad*. Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Méndez Rocasolano, M. (2015) *Nuevas formulaciones de los contenidos docentes. Innovación docente desde el modelo tridimensional del conocimiento expandido y la paideia hacia la cultura y la democracia*, Mc Grawhill, pp. 100 - 119.
- Méndez Rocasolano M, et al (2015) Procedimiento de prácticas integradas en las enseñanzas universitarias de Derecho: estudio experimental del modelo tridimensional del conocimiento expandido *La universidad como comunidad de innovación y cambio*, 140-155 *Opción*, Año 32, Número. Especial

- Mendez Rocasolano M. Sornichero Martínez, A. (2021). *Dimensión jurídica de la educación inclusiva: acceso, Permanencia y promoción* Revista de Direito Brasileira | Florianópolis, SC. v. 28. n. 11 p. 67 -79 Jan./ Abr. 2021
- Mendez Rocasolano M. Sornichero Martínez, A. (2022). Dinamogénesis de los valores para la inclusión educativa. Innovación jurídica al servicio de un derecho *Actualizando las lecturas de las temáticas clásicas* Óscar Javier Zambrano Valdivieso (coord.), Alba Adá Lameiras (coord.), Felip Vidal i Auladell (coord.) Tirant lo Blanch, Tirant Humanidades. pp. 67 - 79
- Parkinson, C. N., y Osborn, R. C. (1957). *Parkinson's law, and other studies in administration* (vol. 24). Boston: Houghton Mifflin.
- Pozuelos, F. J. Y Travé, G. (2005). Aprender investigando, investigar para aprender. El punto de vista de los futuros docentes. Una investigación en el marco de la formación inicial de magisterio y Psicopedagogía. *Investigación en la Escuela*, 54, 2-25.
- Saez-Lopez, J.M.; Ruiz-Ruiz, J. M. (2012). Metodología Didáctica y Tecnología Educativa En El Desarrollo De Las Competencias Cognitivas: Aplicación En Contextos Universitarios. Profesorado, *Revista de Curriculum y formación del profesorado*, vol. 16, no 3, p. 373-391.
- Salaburu, P., Ginés Mora, J., & Haug, G. (2011). *España y el proceso de Bolonia: un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Vera Carrasco, O. (2009). Cómo escribir artículos de revisión. *Revista Médica La Paz*, 2009, vol. 15, no 1.

